

Sveučilište u Zagrebu

Filozoski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

**Gramatički sadržaji u nastavi španjolskog kao stranog jezika: Analiza
udžbenika na razini A2**

Studentica:

Ana Bognar

Mentorica:

prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Sumentorica:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Romanística

Filología y literatura hispánicas

**Contenidos gramaticales en la enseñanza de ELE: Análisis de los manuales
en nivel A2**

Estudiante:

Ana Bognar

Mentora:

Prof. Dr. C. Mirjana Polić Bobić

Co-mentora:

Dr. C. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2014.

Sažetak

Pojam *gramatika* ima nekoliko značenja. Možemo je, primjerice, definirati kao skup pravila ili kao priručnik, koji sadrži gramatička pravila. Razvoj poučavanja stranih jezika započeo je izdavanjem prvih gramatičkih priručnika. Kada govorimo o gramatici u kontekstu poučavanja jezika, mislimo na skup pravila nekog jezičnog sustava, koja nam pomažu u pravilnoj komunikaciji s drugim ljudima (Loureiro, 2011).

Uloga gramatike mijenjala se kroz povijest poučavanja stranih jezika: od metode gramatike i prevođenja, u kojoj je poučavanje gramatike imalo primarnu ulogu, do komunikacijskog pristupa, u kojem se poučavanje gramatike zasniva na korisnosti, potrebnoj za komuniciranje. Prema *Zajedničkom europskom okviru za jezike*, cilj je komunikacijskog pristupa razviti komunikacijsku kompetenciju preko niza drugih kompetencija: lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije. Tako je gramatička kompetencija, kao komponenta lingvističke kompetencije, vrlo važna za razvoj komunikacijske kompetencije (Sánchez, 2010).

Kurikulum Instituta Cervantes (2006) nudi popis gramatičkih sadržaja, koji mogu pomoći u razvoju gramatičke kompetencije, za svaku od šest razina učenja španjolskog kao stranog jezika. U radu ćemo prikazati koji se gramatički sadržaji pojavljuju u različitim udžbenicima španjolskog jezika za strance: *Chicos Chicas 2*, *Club Prisma A2* i *Avance 2*, te koji od tih gramatičkih sadržaja odgovaraju objektivnim kriterijima, koje smo postavili uz pomoć *Kurikuluma Instituta Cervantes*.

Ključne riječi: gramatika, gramatička kompetencija, gramatički sadržaji, *Zajednički europski referentni okvir za jezike*, *Kurikulum Instituta Cervantes*

Resumen

La gramática es un término de varios significados. Puede definirse como el conjunto de reglas o como el manual, que contiene las reglas gramaticales. El desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras empezó con las publicaciones de primeros manuales gramaticales. Cuando hablamos sobre la gramática, en contexto de la enseñanza de las lenguas, pensamos en un conjunto de reglas implícitas de un sistema lingüístico, que nos ayuda a comunicarnos correctamente con otra gente (Loureiro, 2011).

El papel de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras cambiaba durante la historia: desde el método tradicional, donde la enseñanza de la gramática ocupaba el lugar principal, hasta el enfoque comunicativo, en el que la enseñanza de gramática se basa en la utilidad necesaria para la comunicación. El objetivo del enfoque comunicativo, según el *Marco Común Europeo de Referencia*, es desarrollar la competencia comunicativa a través del desarrollo de las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. De esta manera, la competencia gramatical, como el componente de las competencias lingüísticas, forma una parte importante en el desarrollo de la competencia comunicativa (Sánchez, 2010).

El *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006) propone una lista de los contenidos gramaticales para cada de los seis niveles del aprendizaje del español como lengua extranjera. En el trabajo vamos a demostrar qué contenidos gramaticales aparecen en diferentes manuales de ELE del nivel A2: *Chicos Chicas 2*, *Club Prisma A2* y *Avance 2*, y cuáles de estos contenidos corresponden a los criterios objetivos, que vamos a determinar basándonos en las propuestas de PCIC.

Palabras clave: la gramática, la (sub)competencia gramatical, los contenidos gramaticales, *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (PCIC)

Índice

1. Introducción	1
2. Métodos de la enseñanza de la lenguas extranjeras.....	2
2.1. Repaso histórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	4
2.1.1. El método tradicional.....	4
2.1.2. El método directo.....	6
2.1.3. El método audio-oral.....	8
2.1.4. El método situacional.....	10
2.1.5. Respuesta física total.....	11
2.1.6. El enfoque natural.....	13
2.1.7. Sugestopedia.....	14
2.2. La gramática en diferentes métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	15
3. (Sub)competencia gramatical en el contexto de la competencia comunicativa.....	18
3.1. El enfoque comunicativo.....	18
3.1.1. El enfoque por tareas.....	19
3.2. El papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo.....	20
3.3. Enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras.....	21
3.3.1. Definición de la gramática.....	21
3.3.2. Métodos de la enseñanza de la gramática.....	24

3.3.2.1.	Enseñanza gramatical tradicional versus enseñanza gramatical de procesamiento.....	26
3.3.2.2.	Método deductivo.....	26
3.3.2.3.	Método inductivo	27
3.3.2.4.	Aprender haciendo.....	28
3.4.	Definición de los términos <i>competencia comunicativa</i> y <i>(sub)competencia gramatical</i>	28
3.4.1.	La competencia comunicativa.....	29
3.4.2.	La (sub)competencia gramatical.....	31
3.5.	Desarrollo de la (sub)competencia gramatical.....	34
3.6.	Criterios para evaluar los contenidos gramaticales en la enseñanza de ELE.....	35
3.6.1.	Criterios para evaluar los contenidos gramaticales en nivel A2.....	37
4.	Análisis de los contenidos gramaticales en tres manuales de ELE en nivel A2.....	45
4.1.	El objetivo.....	45
4.2.	El nivel A2.....	45
4.3.	Muestra: listas y descripciones de los contenidos.....	46
4.3.1.	Manual <i>Chicos Chicas 2</i>	46
4.3.2.	Manual <i>Club Prisma A2</i>	48

4.3.3. Manual <i>Avance 2</i>	49
4.4. Procedimiento.....	51
4.5. Resultados del análisis.....	53
4.5.1. El manual <i>Chicos Chicas 2</i>	53
4.5.2. El manual <i>Club Prisma A2</i>	57
4.5.3. El manual <i>Avance 2</i>	61
4.5.4. Discusión.....	65
5. Conclusión.....	68
6. Bibliografía.....	70

1. Introducción

Gramática forma una parte importante de nuestras vidas. La usamos diariamente en comunicación con otra gente, que representa un elemento muy importante del aspecto social de la vida humana. El conocimiento de las reglas gramaticales, tanto el conocimiento consciente como el inconsciente, facilita la comunicación e impide posibles malentendidos. Nosotros creemos que el componente gramatical tiene una gran importancia en el proceso de aprender una lengua extranjera.

En nuestro trabajo vamos a prestar atención a los contenidos gramaticales en la enseñanza de español como lengua extranjera. La tesina constará de tres partes. En la primera parte vamos a explicar cómo se desarrollaba la enseñanza de las lenguas extranjeras durante la historia. Vamos a dar un repaso corto de los métodos que se usaban en la enseñanza de las lenguas extranjeras, comenzando con el método tradicional y terminando con el enfoque comunicativo, fijándonos en el papel que desempeñaba la gramática en cada uno de los métodos. Vamos a continuar explicando la definición de la gramática y los métodos que se pueden usar para enseñarla.

En la segunda parte vamos a definir los términos *la competencia comunicativa* y *la (sub)competencia gramatical*, explicando por qué son importantes para aprender y adquirir una lengua extranjera. Además, en esta parte vamos a establecer los criterios objetivos, basándonos en *Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC)*, que nos ayudarán a conseguir el objetivo final de nuestra tesina, elaborado en la tercera parte de nuestro trabajo.

El objetivo final de nuestra tesina será hacer el análisis de tres manuales de ELE que pertenecen al nivel A2, apoyándonos en los criterios determinados en la parte anterior. El objetivo del análisis será determinar si los manuales elegidos corresponden a los criterios establecidos con la ayuda de PCIC y en qué grado. Esperamos que el análisis de los contenidos gramaticales en los manuales, ayude a los futuros profesores de español a elegir los materiales con más facilidad y planificar sus clases para hacer el proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz, interesante y útil.

2. Métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras

El desarrollo histórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras

En esta parte primeramente vamos a ver cómo iba evolucionando la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes momentos de la historia, desde el siglo XV hasta el siglo XVIII. Vamos a empezar con el período del humanismo, continuar con la época del *realismo pedagógico* y terminar con *el siglo de las luces*, explicando la importancia que tuvieron las lenguas extranjeras. Entonces vamos a hablar sobre los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su desarrollo histórico, partiendo del método tradicional y terminando con el enfoque comunicativo, explicando las características principales de cada uno. A continuación vamos a concentrarnos en la enseñanza de la gramática - en el papel que desempeñaba en métodos diferentes de la enseñanza de L2, en la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera y, por último, en los métodos que se usan para la enseñanza gramatical.

Los siglos XV y XVI

En su trabajo Sánchez (2009) explica el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras durante la historia. En el período del humanismo ocurrió una revolución pedagógica centrada en los cambios de la actitud sobre la educación. En aquel momento empieza la integración de las lenguas extranjeras en la enseñanza y en la educación de cada día. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas principalmente se centraban en las lenguas clásicas. Comienza el estudio y la enseñanza tanto de las lenguas clásicas, como de las lenguas modernas, que se principalmente puede ver en las publicaciones de primeras gramáticas de las lenguas romances. La primera gramática de la lengua española, *Gramática de la lengua castellana*, fue escrita por filólogo, pedagogo y retórico español Elio Antonio de Nebrija (1441-1522). Este libro tiene una gran importancia para la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, puesto que sus destinatarios eran los extranjeros, que tenían que estudiar español por razones diferentes: políticas, comerciales y otras. Otro pedagogo humanista importante mencionado por Sánchez (2009), Palmireno (1514-1580), planteó el método educativo para enseñar/ aprender un lengua extranjera. Su método parte de la lengua materna como el motor del aprendizaje y del maestro como el facilitador del proceso.

Aunque la idea principal de los humanistas fue fomentar la originalidad de los alumnos, el proceso de aprender una lengua extranjera se basaba en una enseñanza repetitiva y

memorística, que fue orientada únicamente a la gramática “pura y dura“. Ese tipo de enseñanza, denominado *ciceronianismo* (porque pretendía conseguir un perfecto estilo latino), aburría a los alumnos, porque carecía del sentido y fue orientado solamente a la reproducción de un lenguaje perfecto en cuanto a la forma (Sánchez, 2009).

El siglo XVII

El desarrollo en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras continúa en el siglo XVII. Con la influencia de la Reforma protestante aparece nuevo movimiento pedagógico, llamado *el realismo pedagógico*. Oponiéndose al humanismo, que se basaba principalmente en el puro conocimiento de los contenidos, el realismo pedagógico fue orientado a la utilidad de los contenidos aprendidos y al activismo. Uno de los nombres más importantes de esa época es aquel del pedagogo naturalista alemán Ratke (1571-1635). Su idea fue establecer un método universal para la enseñanza rápida y eficaz de las lenguas, las artes y las ciencias, a través de fundar escuelas especiales. El método natural de Ratke fue la reacción a los métodos de la enseñanza de aquel tiempo y la crítica de los mismos. Su idea fracasó por la incapacidad de los profesores a adaptarse a esa situación nueva y por el problema de disciplina de los alumnos. Sin embargo, no podemos negar la importancia de su concepto en el contexto del desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, que trató de: “suavizar el esfuerzo de los profesores y los alumnos“ (Sánchez, 2009:59) y desarrollar la inteligencia de cada estudiante a través de la repetición y la graduación de ejercicios prácticos.

Junto con Ratke, Sánchez (2009) menciona otro pedagogo destacado de la época del realismo pedagógico, Comenio, que presentó un nuevo método de la enseñanza de las lenguas extranjeras: el método cíclico de la instrucción, que se usa hoy en día y está basado en la graduación y ampliación de los contenidos por grados/ cursos.

El siglo XVIII

El siglo de las luces trajo nuevas reformas al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Ilustración española, orientada a la crítica de la educación tradicional, consiguió introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículo académico. El latín mantuvo su papel principal y las lenguas modernas se enseñaban de la misma manera como las lenguas clásicas, utilizando los mismos procedimientos y las mismas técnicas de enseñar. Sánchez (2009) destaca que esas técnicas eran el comienzo de los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no había cambios en cuanto a la

preparación científica y pedagógica de los profesores y la ampliación de la materia de la enseñanza.

Uno de los ilustrados españoles más relevantes, que estudiaron la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras, fue el benedictino padre Martín Sarmiento (Pedro José Gorende de Balboa, 1695-1772). Él creía que el procedimiento didáctico ideal para enseñar las lenguas fue la intuición sensible¹. También pensaba que, para poder aprender una lengua extranjera (latín), los estudiantes primero tenían que aprender y conocer su lengua materna, que les serviría como la base. Solamente cuando adquirieran las reglas gramaticales y las reglas de la escritura y lectura de su propia lengua, podrán entender esas reglas en la lengua extranjera (Sánchez, 2009).

2.1. Repaso histórico de métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras

2.1.1. El método tradicional

El método tradicional o *el método de gramática-traducción* apareció en Prusia (*el método prusiano*) a finales del siglo XVIII (aunque se usaba también en los tiempos de la Antigua Grecia) como la manera formal de enseñar y aprender lenguas extranjeras. Los fundamentos del método los planteó Sears en su libro *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, publicado en el año 1845. Principalmente, el método se usaba en la enseñanza de las lenguas clásicas y luego su uso se extendió a la práctica metodológica de la enseñanza de las lenguas modernas, donde preservó su dominio hasta la mitad del siglo XX (Sáez *et al*, 2010).

Principalmente el método fue orientado al estudio de la gramática y las traducciones de textos cultos, memorización de las reglas de morfología y sintaxis, memorización de listas de palabras descontextualizadas y a la lectura.

El profesor, como la persona central en el proceso enseñanza/ aprendizaje, tenía el papel de proporcionar los contenidos lingüísticos y corregir los errores de los estudiantes. El papel del estudiante se reducía a seguir las instrucciones del profesor, memorizar las reglas gramaticales, las listas de palabras y las formas artificiales de la lengua, a leer y traducir. Él no tenía mucha oportunidad para expresarse en la lengua extranjera y, además, no tenía la sensación de progreso en el dominio de la lengua que estudiaba, destaca Rivers (1972:18).

¹ En la filosofía de Kant, la intuición sensible es la forma de la que los humanos conocen el tiempo y el espacio a través de los sentidos.

La gramática se aprendía de manera deductiva. El profesor explicaba, en la lengua materna de los alumnos, las reglas gramaticales de la lengua meta, que los estudiantes tenían que memorizar y luego practicar en los ejercicios de traducción.

El método tradicional tiene algunas ventajas: puede ser práctico para los profesores que no son “maestros” de la lengua que enseñan. Además, puede ser útil en situaciones cuando simplemente no es posible dar a cada estudiante la oportunidad de hablar en la lengua extranjera, por ejemplo, en los grupos grandes, y cuando el estudiante tiene que o quiere practicar la lengua fuera de la clase, sin la ayuda del profesor. Sin embargo, puesto que el método tradicional no proporciona la práctica de las destrezas orales y auditivas, generalmente los estudiantes no aprenden a comprender ni a producir el lenguaje hablado (Cochran, 1958).

Durante el movimiento de Reforma² en el siglo XIX, como la reacción al método de gramática-traducción, aparecen tendencias de cambiar la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre las que vamos a hablar en el capítulo siguiente.

Hoy en día este método no se utiliza en la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque lo caracterizan muchas desventajas: es desmotivador, no se estimula la interacción y se tiende al aprendizaje descontextualizado de la lengua (Sánchez, 2009).

A continuación, en la Tabla 1 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método tradicional en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

² Harding (1970) explica que el movimiento de Reforma aparece a finales del siglo XIX como una nueva tendencia en las propuestas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El movimiento se basaba en el rechazo de la traducción, en el método inductivo de la enseñanza de la gramática y en la metodología orientada a las destrezas orales. La prioridad se daba a la lengua hablada. Por esa razón, el movimiento se centraba en la exposición de los estudiantes a la lengua hablada antes que a la escrita. Además, se creía que la oración era la unidad significativa de la lengua y por eso las palabras deberían presentarse en las oraciones contextualizadas.

Tabla 1. El método tradicional

MÉTODO TRADICIONAL	
Objetivo	Aprender las reglas gramaticales para poder traducir
Medio/s	Libro de texto
Profesor	Protagonista principal y autoridad máxima
Alumno	Papel poco participativo, memorización y repetición de las reglas
Lengua de enseñanza	Lengua materna
Gramática	Método deductivo

2.1.2. El método directo

Uno de los métodos que surgieron de los conceptos del movimiento de Reforma fue el método directo. Fue introducido en Francia, Alemania y los Estados Unidos a principios del siglo XX.

El método apareció como la reacción al método de gramática-traducción, criticando sus deficiencias: la enseñanza en la lengua materna, el aprendizaje descontextualizado de la lengua, el papel poco participativo del alumno en el proceso de aprender la lengua extranjera, que se reducía solamente a memorizar las reglas gramaticales, que se enseñaban de manera deductiva.

Teniendo en cuenta la crítica del método tradicional, el método directo tuvo como su objetivo principal cambiar la actitud sobre la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras e introducir nuevos métodos que se basaban en enseñar la lengua extranjera sin usar la lengua materna de los estudiantes (Cochran, 1958).

El método fue orientado al desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada, que se consiguiera a través de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos. Se enseñaba el vocabulario de uso cotidiano y la expresión y comprensión oral, poniendo énfasis en la pronunciación. El objetivo final fue desarrollar la capacidad de pensar en la lengua extranjera (Rivers, 1972).

La actitud hacia gramática cambia con la aparición de método directo. Algunos representantes del método expresaron un profundo disgusto hacia las reglas gramaticales, opinando que una lengua extranjera debería aprenderse de la misma manera de la que los niños aprenden su lengua materna – de una manera natural y sin memorizar las reglas. Además, ellos creían que

no es posible analizar las estructuras gramaticales sin usar la lengua materna del estudiante (Cochran, 1958). Sin embargo, la enseñanza de la gramática no fue abandonada completamente. Sánchez (2009:63) dice que “la enseñanza de gramática se llevó a un plan secundario, dando más importancia al vocabulario (...) y que “no había explicaciones gramaticales (...) “. Rivers (1972) destaca que la gramática se mantenía en el nivel funcional, o sea, que se enseñaban solamente las formas gramaticales relacionadas con aquellos campos que se usaban continuamente en el habla. En la enseñanza de la gramática se usaba el método inductivo, o sea, las reglas gramaticales generales se explicaban y aprendían a través de los ejemplos y a través de la práctica.

El profesor mantiene el papel del protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje, cumpliendo su función del iniciador de la interacción entre los alumnos, cuyo papel evoluciona – tienen una mayor participación en el proceso de su propio aprendizaje, respondiendo a las preguntas del profesor e interactuando con el resto de la clase. El profesor enseña en la lengua meta, recurriendo al uso de la lengua materna solamente cuando sea necesario, cuando, por ejemplo, surgen problemas de la comprensión del contenido. Él también actúa como el facilitador del proceso, usando los dibujos, objetos y asociaciones, que favorezcan la adquisición del vocabulario concreto y abstracto del alumno.

Una de las ventajas más grandes del método es el énfasis en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. Otra ventaja importante está relacionada con el uso de la lengua extranjera en la clase: el profesor, que es el hablante nativo de la lengua que enseña, puede enseñar la lengua en clases mixtas a estudiantes que no hablan una lengua común (Cochran, 1958).

No obstante, los autores advierten que el dicho método también tiene algunas desventajas. Algunas críticas fueron orientadas hacia la pérdida del tiempo, causada por el uso exclusivo de la lengua meta (Cochran, 1958). Otras hacia el nuevo y exigente papel del profesor, que tenía que dominar la lengua perfectamente, ser muy innovador y creativo para motivar los estudiantes (Rivers, 1972). Por último, Sánchez (2009:63) critica “la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza de léxico abstracto (que) dificultaba el uso de la mímica (...) y la ausencia de corrección (que) podía fosilizar errores en etapas tempranas“.

A continuación, en la Tabla 2 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método directo en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para

conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 2. El método directo

MÉTODO DIRECTO	
Objetivo	Desarrollar destrezas de comunicación oral
Medio/s	Tareas de gramática, dibujos, objetos y asociaciones
Profesor	Protagonista principal y facilitador del aprendizaje, inicia interacción
Alumno	Papel más participativo, responde a las preguntas y participa en la interacción
Lengua de enseñanza	Lengua meta
Gramática	Método inductivo

2.1.3. El método audio-oral

El método audio-oral, también conocido como el método estructural, fue desarrollado por Fries en los años cincuenta del siglo XX, quien aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. El método se cimenta en la teoría lingüística del estructuralismo³ y la psicología conductista⁴ (Sánchez, 2009). En otras palabras, el método fue orientado a la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y no a la transmisión y adquisición del vocabulario aislado. Además, la adquisición de una lengua extranjera, según la teoría conductista, se consigue a través de la imitación y la repetición de los modelos de la lengua, o sea que los alumnos aprenden imitando a su profesor y repitiendo las estructuras.

Los representantes de este método creen que las destrezas lingüísticas de una lengua extranjera deberían aprenderse de la misma manera de la que se aprenden en la lengua materna: primero la comprensión auditiva, entonces la expresión oral y luego la comprensión lectora y la expresión escrita. Por esas razones, el objetivo del método es aprender a hablar en la lengua meta y escuchar antes de escribir y leer. El énfasis se pone en la enseñanza y

³ Sánchez (2009) explica que el estructuralismo lingüístico se desarrollaba en dos corrientes - el estructuralismo europeo y el estructuralismo americano. El estructuralismo europeo se basa en el concepto del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El estructuralismo americano se basa en el concepto de Bloomfield, en el que se fundamenta el método audio-oral. Bloomfield opina que el significado es determinado por la situación.

⁴ La psicología conductista, según Sánchez (2009:64), explica “la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento.(...)El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento”.

aprendizaje de las formas orales y auditivas de la lengua, mientras que las formas escritas y la lectura se llevan a un plan secundario, con el objetivo de mejorar la comunicación (Chastian, 1988).

El vocabulario y las estructuras se enseñan con la ayuda de la mímica y de los materiales visuales y auditivos, que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, los estudiantes aprenden la lengua extranjera a través de la repetición de los modelos y haciendo los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos. Igualmente se intenta evitar la memorización de las reglas gramaticales, usando el método inductivo en la enseñanza de gramática, es decir, presentando la gramática a través de los ejemplos.

El papel del alumno se reduce a la recepción y reproducción de los modelos de la lengua hasta el punto de que no se estimula la creatividad. Por otro lado, el papel del profesor disminuye y él llega a ser el “técnico audiovisual” (Neuner, 1989 en Mato, 2011:16).

Las críticas del método son orientadas principalmente a la reducción de los funciones del profesor y del alumno (Mato, 2011), igualmente como a la restricción de la creatividad y al uso de ejercicios repetitivos y monótonos (Sánchez, 2009).

A continuación, en la Tabla 3 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método audio-oral en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 3. El método audio-oral

MÉTODO AUDIO-ORAL	
Objetivo	Aprender a hablar en la lengua meta y escuchar antes de escribir y leer
Medio/s	Ejercicios de mecanización, grabaciones, diapositivas, canciones, etc.
Profesor	“técnico audiovisual”
Alumno	Papel receptivo y reproductivo, no puede desarrollar su potencial cognitivo y creativo
Lengua de enseñanza	Lengua meta
Gramática	Método inductivo

2.1.4. El método situacional

El método situacional (el enfoque oral o la enseñanza situacional de la lengua) se basa, igualmente como el método audio-oral, en la teoría lingüística del estructuralismo y en la psicología conductista. El método fue desarrollado en Gran Bretaña entre los años 30 y 60 del siglo XX, como el intento de mejorar e innovar los métodos antecedentes (Sánchez, 2009).

El objetivo de la enseñanza basada en el método situacional es aprender a hablar en la lengua extranjera en situaciones diferentes, relevantes para el estudiante. En otras palabras, el método se orienta al desarrollo de las destrezas orales con fin de que las estructuras lingüísticas aprendidas en la clase se puedan utilizar en varios contextos situacionales. El énfasis se pone en la práctica oral, posponiendo las formas escritas. El vocabulario y la gramática se presentan de modo gradual. Además, la corrección de los errores gramaticales y de los errores relacionados con la pronunciación, ocupa un lugar muy importante (CNAGPS⁵, 2011).

El profesor es el protagonista de la clase, que coordina la clase, estimula la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la interacción. Además corrige los errores y crea las situaciones en la clase, en las que la lengua se podría usar. Las situaciones las crea con la ayuda de los materiales didácticos auténticos, objetos, dibujos y gestos, que ayuden a los alumnos a entender y aprender los elementos nuevos. El alumno participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje, interactuando con sus colegas y con el profesor, reflexionando sobre los errores que comete y tomando en cuenta las sugerencias del profesor para corregirlos. Por otro lado, no participa en la toma de decisiones relacionadas con su aprendizaje.

La gramática se enseña de forma inductiva, exigiendo de los alumnos que solos deduzcan la regla con la ayuda del ejemplo. Los contenidos gramaticales se introducen graduadamente y el énfasis se pone en la corrección de los errores relacionados con la gramática (Sánchez, 2009).

A continuación, en la Tabla 4 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método situacional en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

⁵ Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica de docentes en Servicio

Tabla 4. El método situacional

MÉTODO SITUACIONAL	
Objetivo	Aprender a hablar en la lengua extranjera en situaciones diferentes
Medio/s	Los materiales didácticos auténticos, objetos, dibujos y gestos, ejercicios de sustitución y mecanización
Profesor	Papel activo, monitorea, coordina el proceso, crea las situaciones y corrige los errores
Alumno	Papel activo, interactúa con el resto de la clase, no toma decisiones relacionadas con el proceso de su aprendizaje
Lengua de enseñanza	Lengua meta
Gramática	Método inductivo

2.1.5. Respuesta física total

Este método apareció dentro de la revolución cognitiva junto con el enfoque natural, sugestopedia y el enfoque comunicativo, oponiéndose a los métodos anteriores, basados en el conductismo (Sánchez, 2009). Fue desarrollado en los años 70 por psicólogo americano Asher, que estudiaba la relación entre el habla y la acción en la adquisición de las lenguas extranjeras, tratando de aplicar sus estudios al proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Analizando el proceso de la adquisición de la lengua materna, Asher (1984 en Chastain 1988) entendió que los niños aprenden la lengua a través de las órdenes de los adultos y observando los cambios en su entorno físico, que son el resultado del uso de la lengua. El autor opina que los niños deberían aprender la segunda lengua de la misma manera.

El objetivo de la respuesta física total es el desarrollo de la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales y Asher propone usar el método en combinación con otros métodos. El énfasis se pone en el desarrollo de las destrezas de comprensión, por lo que el método es conocido también bajo la denominación *el enfoque comprensivo* (Mato, 2011:17). Mato (2011) explica que el niño, cuando aprende la lengua – sea su lengua materna o una lengua extranjera, necesita una cierta cantidad de tiempo para escuchar antes de hablar. Otro objetivo es disminuir el estrés del proceso de aprendizaje a través de acciones físicas y juegos.

El profesor cumple el papel activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, dirigiendo las acciones y la interacción en la clase, tomando decisiones relacionadas con la elección de los

contenidos y los materiales didácticos y corrigiendo los errores. El estudiante tiene que escuchar con atención, responder físicamente a las órdenes del profesor e interactuar con sus compañeros de clase. No obstante, no tiene influencia en la elección de los contenidos que aprende⁶.

En cuanto a la gramática, los autores⁷ destacan lo siguiente:

Asher considera al verbo, especialmente el verbo en imperativo, como el elemento lingüístico alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua (...) La gramática se enseña de forma inductiva puesto que el método requiere que en un primer momento la atención esté centrada en el significado. La unidad lingüística básica es la oración y se siguen criterios léxicos y gramaticales en la selección de los elementos de enseñanza. Los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor son las actividades básicas que desempeñan los aprendientes en la clase.

Asher (1984 en Chastain 1988: 96) destaca tres ventajas más importantes del método: “los aprendientes “adquieren” la lengua más rápidamente, se acuerdan de lo que han memorizado por mucho tiempo y no ven el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera como algo estresante.”

A continuación, en la Tabla 5 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método respuesta física total en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 5. El método respuesta física total

MÉTODO RESPUESTA FÍSICA TOTAL	
Objetivo	Aprender a hablar en la lengua extranjera, poniendo énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión y crear un ámbito positivo
Medio/s	Acciones y respuestas físicas en vez de los ejercicios de mecanización
Profesor	Papel activo, monitorea, coordina el proceso, estimula la interacción, usando el modelo estímulo-respuesta y corrige los errores,
Alumno	Responde a los estímulos del profesor, primero escucha, habla cuando se siente seguro, interactúa con el resto de la clase, no toma decisiones relacionadas con el proceso de su aprendizaje

⁶ Instituto Cervantes (1997-2013), Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de E/LE: Respuesta Física total:., http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm, el 16 de julio de 2013

⁷ ibid

Lengua de enseñanza	Lengua meta, al principio se puede utilizar la lengua materna para facilitar la comprensión
Gramática	Método inductivo

2.1.6. El enfoque natural

El enfoque natural procede de las propuestas de enseñanza de las lenguas presentadas por Terrell y Krashen, quienes en el año 1983 publicaron el libro titulado *The Natural Approach*. El enfoque se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas, poniendo énfasis en el significado, o sea en la enseñanza del vocabulario, mientras que la gramática se reduce al mínimo, de tal modo que no se presentan las reglas gramaticales ni se usan los ejercicios de mecanización (Sánchez, 2009:66). Krashen y Terrell (1983) en Chastain (1988: 99) destacan que “la gramática será adquirida efectivamente si los objetivos sean comunicativos”. Además, se trata de evitar el uso de la lengua materna y se intenta crear un ámbito positivo y motivador, que favorezca la comunicación.

El alumno es el protagonista de la clase y su papel cambia radicalmente – él por fin puede y debe tomar decisiones relacionadas con su propio aprendizaje: decide cuándo va a hablar, qué va a decir y cómo lo va a decir. El profesor desempeña un papel muy importante, ya que es la fuente del input (la información entrada, el aducto) comprensible. Debe crear un ambiente positivo, relajado y motivador, que facilite el aprendizaje y estimule la interacción. Asimismo tiene que proporcionar, elegir y organizar los materiales didácticos y las actividades de la clase, teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

A continuación, en la Tabla 6 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método enfoque natural en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 6. El enfoque natural

EL ENFOQUE NATURAL	
Objetivo	Aprender a comunicarse en la segunda lengua en varias situaciones comunicativas
Medio/s	Actividades basadas en órdenes, mímica, gestos y contextos diferentes, actividades con vacío de información, actividades centradas en el

	significado y no en la forma
Profesor	Es la fuente del input comprensible, crea un ambiente positivo y motivador, proporciona y elige actividades interesantes y variadas, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de sus alumnos
Alumno	Es el protagonista de la clase, tiene el papel activo, interactúa con el profesor y con sus compañeros, decide sobre su propio aprendizaje
Lengua de enseñanza	Lengua meta, se evita el uso de la lengua materna
Gramática	No se explican las reglas gramaticales en la clase, se evita el uso de la gramática

2.1.7. Sugestopedia

El método fue desarrollado en 1978 por el psiquiatra búlgaro Lozanov, que intentó aplicar los principios de la sugestología⁸ a la enseñanza de las lenguas extranjeras (Sánchez, 2009). Lozanov opina que los problemas de aprender una lengua extranjera son relacionados con las barreras, el miedo y con la auto-sugestión que surgen en el mismo alumno. Por esas razones Lozanov sugiere utilizar en el aula diferentes técnicas de relajación para reducir el estrés relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas, aumentar la concentración y facilitar el aprendizaje. Asimismo, se tratan de eliminar los recuerdos que bloquean el aprendizaje y estimular los recuerdos que lo faciliten (Freitas, 2004).

El énfasis se pone en la presentación, memorización, repetición y traducción del vocabulario, es decir de los diálogos, que se crean especialmente para practicar el léxico y estructuras concretas. Para este método, explica Sánchez (2009) el uso de la lengua es más importante que la forma, así que la enseñanza de la gramática se lleva al segundo plano. Los materiales gramaticales, por ejemplo pósteres, se exponen en el aula, pero no se usan. Mejor dicho, los contenidos gramaticales no se presentan o explican en las lecciones.

La función del profesor es dirigir la clase y crear un ámbito positivo, utilizando las técnicas de relajación, música del fondo, láminas, canciones y juegos, que reduzcan la ansiedad de los estudiantes y favorezcan el aprendizaje. El alumno desempeña la función pseudopasiva y se reduce a recibir conocimientos que le presenta el profesor (Chastain, 1988).

⁸ Sugestología estudia y explica la influencia de las sugerencias en el comportamiento humano.

A continuación, en la Tabla 7 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del método sugestopedia en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 7. Sugestopedia

SUGESTIOPEdia	
Objetivo	Adquirir una competencia de conversación avanzada con rapidez
Medio/s	Canciones, diálogos, juegos de rol
Profesor	Tiene el papel central, dirige la clase y crea el ambiente positivo utilizando técnicas de relajación
Alumno	Tiene el papel pseudopasivo, recibiendo conocimientos que le presenta el profesor
Lengua de enseñanza	Lengua meta, lengua materna
Gramática	No se explican las reglas gramaticales en la clase, se evita el uso de gramática

2.2. La gramática en diferentes métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras

Como ya hemos mencionado, el comienzo de la enseñanza de las lenguas extranjeras fue directamente relacionado con las primeras publicaciones de las gramáticas de las lenguas romances en el siglo XV. En este apartado vamos a prestar atención a la importancia que tenía la enseñanza de la gramática durante el desarrollo histórico de los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El método tradicional principalmente fue orientado al estudio de la gramática y las traducciones de textos cultos, memorización de las reglas de morfología y sintaxis, memorización de listas de palabras descontextualizadas y a la lectura. La gramática es el eje de la toda la clase, ya que la selección y la organización de los contenidos se centran en los criterios gramaticales siguiendo el orden tradicional: artículo, nombre, adjetivo, pronombres, verbo, preposiciones, adverbios e interjecciones (Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica de docentes en Servicio, 2011:10). Las reglas gramaticales se enseñaban de manera deductiva en la lengua materna y después se memorizaban y practicaban en los ejercicios de mecanización y de traducción. Como el protagonista de la clase, una de las funciones del

profesor era corregir los errores cometidos por parte de los alumnos inmediatamente, tratando de evitar la repetición de los mismos y no tomando en cuenta aspectos psicológicos de los alumnos, lo que podría reflejarse negativamente al proceso de aprendizaje.

El método directo, por otro lado, fue orientado principalmente al desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada, lo que se trataba de conseguir a través de la enseñanza del vocabulario de uso cotidiano. Por eso el énfasis se ponía más en la enseñanza del vocabulario que en la enseñanza de la gramática. Los autores de la Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica de docentes en Servicio (2011:13) destacan que la gramática se consideraba como un referente secundario y que la selección de los contenidos presentados en la clase se basaba en los criterios situacionales y no gramaticales. La enseñanza de las reglas y los contenidos gramaticales fue orientada a la práctica, usando el método inductivo y evitando la traducción y las explicaciones gramaticales (Sánchez, 2010:67).

Basándose en la psicología conductista y en la teoría lingüística del estructuralismo, el método audio-oral parte de la idea, que el estudio de una lengua extranjera “supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición de fonética y en la fijación de estructuras gramaticales (Sánchez, 2010:67). A la enseñanza de las estructuras gramaticales se le da más importancia que a la enseñanza del vocabulario. El procedimiento de la enseñanza de la gramática es inductivo y en la clase no hay explicaciones gramaticales – el alumno debería aprender la lengua extranjera de forma automática, a través de la repetición de un modelo hasta que lo aprenda.

Otro método que parte de la teoría estructuralista⁹ de la lengua es el método situacional. En este método la gramática ocupa un lugar muy importante. La enseñanza de la gramática es inductiva, pero los contenidos gramaticales se presentan de manera graduada y a través de los ejercicios de situación y los *drills*. De los alumnos se exige que solos deduzcan la regla gramatical de los ejemplos presentados por el profesor y se pone énfasis en la corrección de los errores gramaticales.

El método respuesta física total es un método naturalista, que parte de la idea que el aprendizaje de una lengua extranjera es muy similar al aprendizaje de la lengua materna. El objetivo del método es desarrollar las competencias comunicativas, poniendo énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión y creando un ámbito positivo. Los alumnos

⁹ La teoría estructuralista de la lengua da más importancia al estudio de las estructuras de la lengua que al estudio del vocabulario aislado.

aprenden la lengua a través del modelo estímulo-respuesta. Asimismo, en la selección de los contenidos, que se enseñan en la clase, se siguen criterios léxicos y gramaticales. Aunque la atención principalmente se centra en el significado, la enseñanza de la gramática, que se enseña de forma inductiva, ocupa un lugar muy importante y se practica a través de los ejercicios con imperativos.

En los años 80 del siglo XX Terrel y Krashen presentaron un enfoque nuevo, el enfoque natural, proponiendo combinar diferentes métodos, ya existidos, en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El método fue orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas, así que el énfasis se ponía en la enseñanza del vocabulario y estructuras léxicas. El papel de la gramática se llevó a un plan secundario y las explicaciones gramaticales en la clase se reducían al mínimo. Asimismo, se evitaban los ejercicios de mecanización y con huecos, no había repetición de las estructuras, sino que la gramática se practicaba fuera de la clase, como destaca Sánchez (2010: 68).

A finales de los años 70 el psicólogo búlgaro Lozanov presentó un nuevo concepto en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la sugestopedia. Lozanov creía que un ambiente positivo en la clase podría ayudar a los alumnos a superar las barreras y la ansiedad, que pueden surgir durante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Medios que se usaban para conseguir este ambiente positivo y relajado eran diferentes: carteles del país, carteles sobre gramática, canciones, juegos y música de fondo. Aunque a la gramática no se le otorga un papel importante, se creía que el ambiente positivo podría fomentar el aprendizaje de grandes cantidades de vocabulario y las estructuras gramaticales. Con los materiales gramaticales no se trabaja en la clase, sino que ellos solamente se exhiben y la gramática se reduce a los comentarios del profesor.

3. (Sub)competencia gramatical en el contexto de la competencia comunicativa

3.1. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo apareció en los años 70 del siglo XX como la reacción a los métodos estructuralistas. Es conocido también bajo las denominaciones *el método nocional-funcional* y *el método funcional*.

El objetivo de la enseñanza comunicativa es la comunicación, o sea el desarrollo de la competencia comunicativa a través del desarrollo de las destrezas orales y escritas. La enseñanza de las lenguas extranjeras parte de las funciones y no de la forma (Sáez *et al*, 2010). En otras palabras, el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del enfoque comunicativo es preparar los alumnos para la comunicación en situaciones reales fuera del aula, partiendo de sus necesidades.

Para conseguir la comunicación real se utilizan materiales didácticos auténticos, como, por ejemplo, folletos turísticos, revistas y billetes, y actividades y tareas reales como, por ejemplo, juegos de rol, dramatizaciones y proyectos (Freitas, 2004).

El aprendiente es la persona central de la clase y la enseñanza se centra en él. Tiene la libertad de decidir sobre los contenidos y la forma de lo que va a decir, pero también interactúa con sus compañeros, trabajando en parejas y grupos pequeños, participando en juegos de pregunta-respuesta, juegos de rol y dramatizaciones, resolviendo problemas y discutiendo ideas (Freitas, 2004). El profesor es el facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos, cuyo papel es fomentar la interacción y cooperación entre los alumnos. Además, él tiene que crear las situaciones de comunicación reales, evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, basándose en la corrección y en la fluidez y elegir los materiales didácticos y tareas, teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

La gramática se enseña de forma inductiva y se presentan las formas y el uso de los contenidos gramaticales, que sean útiles para los alumnos para comunicarse en una lengua extranjera (Sánchez, 2009: 67).

A continuación, en la Tabla 8 hemos, sistemáticamente, resumido las características principales del enfoque comunicativo en cuanto a) al objetivo, b) a los medios usados para conseguirlo, c) al papel del profesor, d) al papel del alumno, e) a la lengua de la enseñanza y f) al tipo del aprendizaje de la gramática.

Tabla 8. El enfoque comunicativo

EL ENFOQUE COMUNICATIVO	
Objetivo	Desarrollo de la competencia comunicativa a través del desarrollo de las destrezas orales y escritas
Medio/s	Libros de textos, materiales auténticos, juegos de rol, dramatizaciones, etc.
Profesor	Es el facilitador del proceso, fomenta la interacción y crea situaciones reales, teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos
Alumno	Es el protagonista de la clase
Lengua de enseñanza	Lengua meta
Gramática	Forma inductiva, la enseñanza de gramática se basa en la utilidad

3.1.1. El enfoque por en tareas

En los años 90 del siglo XX, dentro del enfoque comunicativo, aparece nuevo enfoque basado en tareas y proyectos. El objetivo del enfoque es suscitar el aprendizaje de una lengua extranjera a través del uso real de la lengua en el aula, o sea, desarrollar la competencia comunicativa incorporando las cuatro destrezas con fin de que se realice la tarea final. Otro objetivo muy importante es desarrollar la autonomía del aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, se intenta fomentar la capacidad de los alumnos de “aprender a aprender” para que puedan aplicar lo aprendido fuera de la clase (García *et al*, 1994).

Como explican los autores, el aprendizaje de la lengua se percibe como “el resultado de un proceso para realizar un producto” Por el producto de la enseñanza se entiende la tarea final (por ejemplo, hacer un libro de cocina), que se cumple con la ayuda de las tareas posibilitadoras (las actividades en las que se practican y aprenden los contenidos gramaticales y léxicos, las estructuras, etc., que facilitan la ejecución de la tarea final). De esa manera, la enseñanza de la gramática es solamente el complemento de la tarea final, que posibilita su realización (Sáez *et al*, 2010).

El alumno desempeña el papel central dentro del proceso del aprendizaje de la lengua. Él mismo es responsable para su propio aprendizaje y toma las decisiones relacionadas con el proceso - negociando con el profesor sobre los temas, las estrategias y los modos del trabajo. En otras palabras, él mismo decide qué quiere hacer y cómo quiere hacerlo. De esa manera, el

alumno continuamente reflexiona sobre su aprendizaje y sobre sus necesidades, y participa en la evaluación de diferentes aspectos del proceso – evalúa su trabajo individual, su trabajo como el miembro del grupo, el trabajo de sus compañeros y del profesor, los materiales usados en la clase y los resultados alcanzados (García *et al*, 1994).

El profesor es responsable para la elección de los componentes lingüísticos presentados en la clase, pero no ocupa la posición central en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la lengua. Su papel se reduce a organizar los recursos, estimular el trabajo en los grupos, monitorizar las actividades y facilitar el proceso del aprendizaje de los alumnos (García *et al*, 1994).

3.2. El papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo

En el enfoque comunicativo, cuyo objetivo principal es desarrollar las competencias comunicativas, la gramática ocupa un lugar muy importante, puesto que la subcompetencia gramatical forma una parte fundamental de la competencia comunicativa, pero no es considerada, destaca Cadierno (2010), como el elemento esencial. La subcompetencia gramatical, junto con las subcompetencias sociolingüística, estratégica y la subcompetencia del discurso, forma un componente esencial de la competencia comunicativa. La subcompetencia gramatical sirve como un medio con el que se quiere desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, y no como “un fin en sí mismo”, acentúa la autora. Loureiro (2011:3) dice lo siguiente:

En la enseñanza de la gramática, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, no basta que los estudiantes sepan un conjunto de reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema, necesitan saber cómo funcionan las normas y estructuras gramaticales del español, en una gran variedad de contextos, niveles sociales e incluso ámbitos profesionales, para verificar los diversos usos y funciones del lenguaje.

No obstante, Cadierno subraya que, con esa nueva actitud hacia la gramática, surgió siguiente problema: “Sin embargo, la introducción de estos enfoques comunicativos llevó, en algunos casos, a un movimiento de rechazo de la enseñanza gramatical, lo cual trajo como consecuencia la aparición de métodos y programas comunicativos poco satisfactorios, por la falta de competencia gramatical alcanzada por sus alumnos” (Cadierno, 2010:1).

Sánchez (2010:70) destaca que la subcompetencia gramatical está “conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, de las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía”. Sin embargo, es importante mencionar que la gramática no

debería ser el eje de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino que debería ser usada teniendo en cuenta los fines comunicativos (Loureiro, 2011).

3.3. Enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras

Después de haber dado un repaso histórico de los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, nos hemos concentrado más en el papel que tenía y que tiene la enseñanza de la gramática. Entonces hemos determinado la importancia que tenía la gramática en diferentes métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, poniendo énfasis en el papel de la enseñanza de la gramática dentro del enfoque comunicativo. Ahora vamos a responder una pregunta muy importante: ¿Qué entendemos por gramática? Por último, vamos a ver qué métodos se pueden usar en la enseñanza de las lenguas extranjeras para presentar los contenidos gramaticales.

3.3.1. Definición de la gramática

Al leer diferentes manuales gramaticales y textos sobre el mismo tema, vamos a encontrar muchas definiciones de la gramática que a veces coinciden en gran medida y a veces parecen muy distintas. El problema aparece cuando queremos encontrar una definición exclusiva de la gramática, porque muchos especialistas no se ponen de acuerdo en cuanto a la definición de la gramática. Otro problema aparece cuando hablamos sobre las partes que forman la gramática.

Ordóñez (2008) habla sobre un concepto de la gramática ya abandonado, que se encontraba en muchas enciclopedias y manuales usados en los tiempos de la Antigua Grecia. Este concepto describe gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente”. Sin embargo, Ordóñez aporta también cuatro conceptos que explicaban el término gramática como “la *habilidad* de hablar y escribir correctamente”, “la *disciplina aplicada* que enseña a hablar y escribir correctamente”, “la *disciplina teórica* que describe el sistema gramatical de la lengua” y “el género de manuales en los que se recoge el cuerpo de conocimientos teóricos de la lengua”. El autor (2008:31) destaca que el problema más grande de la dicha definición de la gramática es lo siguiente: “Hay un grave problema de homonimia: a los cuatro sentidos se les asigna el mismo término. Pero la dificultad se agrava porque a estos cuatro conceptos perfectamente diferenciados no solo se les asigna el mismo nombre (*arte, gramática*), sino también la misma definición (“El arte de hablar y de escribir correctamente”). Y entonces la confusión se convierte en contradicción.”

Yule (1985 en Chastain, 1988) define la gramática como “las reglas que los estudiantes estudian en la escuela”. Esas reglas son necesarias para la producción de las oraciones correctas en una lengua y deben impedir la producción de las oraciones incorrectas.

Loureiro (2011:1) explica tres definiciones distintas de la gramática - gramática como el conjunto de reglas, gramática como el conocimiento reflexivo de las reglas y gramática como el manual:

(...)Primeramente, se define como un conjunto de reglas implícitas de un sistema lingüístico o principio de organización interna propia de una determinada lengua: lo que algunos lingüistas denominan competencia lingüística. Una segunda acepción es la que la define como el razonamiento explícito de normas que responden a un registro específico de una lengua o saber de carácter más o menos metódico sobre la lengua: conocimiento reflexivo de las regularidades, reglas o normas características de una lengua. Por último, se entiende por gramática como el manual o libro que corresponde a una visión o enfoque sobre la lengua o punto de vista particular sobre el saber gramatical propio de una lengua: determinada escuela de pensamiento, determinada teoría sobre el funcionamiento interno de la lengua.

Sánchez (2010) destaca que no existe una definición única de la gramática por las actitudes opuestas de los mismos gramáticos. Sin embargo, también destaca que para los profesores de las lenguas extranjeras, es muy importante investigar y consultar gramáticas diferentes de la lengua que enseña – tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica, descriptiva y didáctica. El mismo autor habla de la gramática como “una ciencia” y opina que la definición más precisa de la gramática es la de Ignacio Bosque:

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque, 1999 en Sánchez, 2010:61).

El filólogo Gómez Torrego (2002) también destaca que las opiniones de los gramáticos sobre la definición de la gramática pueden ser distintas. El problema está relacionado con las partes de la gramática, o sea con las disciplinas y ramas lingüísticas en las que consiste la gramática. Algunos gramáticos opinan que la gramática consta solamente de la morfología y la sintaxis, mientras que otros opinan que la fonología también debería formar parte de la gramática. El mismo autor pertenece al segundo grupo de los gramáticos en cuanto a definir la gramática y explica las tres partes que forman la gramática:

La Morfología se ocupa de la estructura de las palabras, de sus componentes internos (raíces, temas, desinencias flexivas, desinencias derivativas o afijos...). A la Sintaxis pertenece todo lo que tiene ver con la combinatoria de las palabras en los grupos sintácticos, en las oraciones o en los conjuntos oracionales. Asimismo, le corresponde el estudio de las funciones que las

palabras o grupos sintácticos desempeñan en las oraciones, y, además, la clasificación de las oraciones. La Fonología estudia las unidades mínimas sin significado (...) con las que formamos sílabas y palabras; es decir, estudia los fonemas (Gómez Torrego, 2002:14).

Puesto que, en este trabajo, vamos a concentrarnos especialmente en los enfoques comunicativos, o sea en la función de la gramática dentro de ellos y en el papel de la subcompetencia gramatical dentro de la competencia comunicativa, es importante mencionar dos filólogos españoles, autores de la *Gramática básica del español*. Sarmiento y Sánchez (2005:315) presentan una lista de los elementos fundamentales para una gramática comunicativa del español, que consiste en tres partes. La lista de nociones específicas fundamentales (temas) incluye doce temas: 1) la identificación personal (nombre, dirección, números, fecha y lugar de nacimiento, días, meses, año, origen, nacionalidad, profesión, familia, gustos y preferencias, estados de ánimo, carácter), 2) vivienda, casa, hogar (vivienda, habitación, instalaciones, mobiliario de la casa, comprar/alquilar vivienda, servicios, electrodomésticos), 3) el entorno cercano (campo, ciudad, región, flora, fauna), 4) el trabajo (profesión, trabajo, condiciones de trabajo, salario, cualificación profesional), 5) el tiempo libre (aficiones personales, radio, televisión, prensa, lecturas, cine, teatro, música, deportes, actividades de entretenimiento), 6) viajes (medios de transporte, vacaciones, agencias, lugares, países, hotel, camping, playa, documentos de viaje, equipajes, billetes, precios), 7) relaciones interpersonales (amistades, odios, invitaciones, correspondencia escrita, teléfono, opiniones), 8) salud (el cuerpo humano, enfermedades, la higiene...), 9) educación (centros de educación, asignaturas, diplomas...), 10) actividades habituales (de compras, comida, bebida, restaurantes, ropa, colores...), 11) servicios públicos (correos, teléfonos, Banco, hospital...) y 12) el tiempo (clima, estaciones del año, condiciones atmosféricas). Asimismo, los autores aportan la lista de las funciones lingüísticas fundamentales y generales (dar o pedir información – cuestiones concretas, expresar actitudes intelectuales – acuerdo, desacuerdo, expresar estados emocionales – gusto, preferencia, expresar actitudes éticas y morales - disculparse, persuadir – sugerir, aconsejar, y utilización del idioma para fines de convivencia social – saludar, presentarse) y los exponentes lingüísticos más usuales para la realización de las funciones lingüísticas fundamentales, o sea los ejemplos concretos útiles para poder usar las funciones lingüísticas dichas.

Como podemos ver, no existe una definición exclusiva y hay una plenitud de las explicaciones de la gramática, dependiendo del punto de vista de los especialistas que la estudian. Sin embargo, podríamos concluir que la gramática de verdad es una ciencia, como dice Sánchez (2010: 61) y podemos decir que tiene tres significados principales, como explica

Loureiro (2011) – el conjunto de las reglas de un sistema lingüístico, el conocimiento reflexivo de las reglas y el libro que contiene las reglas gramaticales de una lengua. Los manuales de la gramática que existen son muchos y se diferencian tanto en los métodos de explicar y presentar las reglas y estructuras gramaticales, como en los destinatarios. Sánchez (2010) destaca que, para los profesores de los idiomas, los manuales gramaticales más útiles son las gramáticas descriptivas y didácticas, pero que hoy en día se puede encontrar también una plenitud de las gramáticas dirigidas a los alumnos, puesto que ellos son los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje y deberían desarrollar la conciencia gramatical de la lengua meta, o sea, en este caso, del español. Sin embargo, el papel del profesor en el proceso es muy importante, porque él tiene que, no solo tener un grande conocimiento de las reglas gramaticales, sino también decidir qué contenidos va a enseñar, cómo, cuándo y por qué va a enseñarlos. Asimismo, el profesor debería utilizar la enseñanza explícita de la gramática, que ayudará a sus estudiantes a “interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito en implícito”, como destaca Sánchez (2010:62). Eso significa que, los estudiantes de español como L2 necesitan un guía explícito, una instrucción gramatical clara para poder entender y usar conscientemente las reglas y los contenidos gramaticales enseñados en la clase.

3.3.2. Métodos de la enseñanza de la gramática

Finalmente, vamos a ver qué métodos de la enseñanza de la gramática se pueden usar y se usan en el aula. En esta parte no vamos a hablar sobre los contenidos gramaticales que deberían ser presentados en la clase de español como lengua extranjera, no vamos a hablar sobre qué, sino sobre cómo estos contenidos pueden presentarse. Pero, primero, deberíamos decir por qué se usa y debería usarse gramática en la clase de una lengua extranjera. Gabrielsson (2011) destaca que el conocimiento de la gramática es esencial para poder hablar una lengua extranjera: “la enseñanza de la gramática es clave fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta” (Sánchez, 2008 en Gabrielsson, 2011:4).

Para la enseñanza de la gramática no es solamente importante que el profesor disponga de un conocimiento amplio de las reglas gramaticales, sino que también sepa cómo presentar esas reglas a sus alumnos de manera adecuada. Asimismo, Sánchez (2010:73) destaca lo siguiente:

La consideración de una serie de actividades y planteamientos y su integración en un acto didáctico constituye el *cómo* enseñar. El papel de la gramática en las actividades se limita al de servir de herramienta, de puente en la construcción de la comunicación. Las actividades tienen que ser comunicativas, y por lo tanto los contenidos gramaticales deben estar al servicio de esta comunicación. Estas actividades pueden estar centradas en el uso, en la forma, o en el uso y en la forma al mismo tiempo, que en mi opinión son las más certeras. Será responsabilidad de cada profesor la selección y programación de estas actividades, pero siempre partiendo de que la comunicación es lo primordial.

La selección del método influye en la motivación de los alumnos, como subraya Gabrielsson (2011:5): “La motivación es un aspecto importante para aprender una lengua extranjera. Martin Hugo (2011) escribe que demasiado enfoque en la gramática puede hacer que la motivación interna de los alumnos desaparezca.”. Por eso es muy importante elegir un método que no solo favorezca la adquisición de las reglas gramaticales, sino también influya positivamente en la motivación de los estudiantes.

Gabrielsson (2011) explica que Sánchez (2008) divide el conocimiento gramatical de los estudiantes de español como lengua extranjera en dos grupos: el conocimiento gramatical explícito y el conocimiento gramatical implícito. El conocimiento gramatical explícito se adquiere conscientemente a través de las instrucciones gramaticales del profesor. El conocimiento implícito, por otro lado, es intuitivo e inconsciente. El primero trata de presentar la gramática de una manera deductiva y el segundo trata de presentar la gramática de una manera inductiva. La autora observa que: “(...) debemos tener ambos tipos de conocimientos gramaticales para ser un buen hablante de la lengua extranjera. Asimismo, los profesores deben de activar ambos conocimientos en la clase” (Gabrielsson, 2011:5).

Asimismo, la autora, cuyo trabajo se basa en las investigaciones de Ericsson (1989) y Sánchez (2010), destaca que la eficacia de determinado método depende del mismo estudiante, puesto que todos los estudiantes son diferentes y no tienen mismas necesidades y características. Algunos aprenden mejor a través del método inductivo y otros mediante el método deductivo. Sin embargo, destaca Sánchez (2010), la experiencia muestra que una combinación de los dos métodos es lo más efectivo en muchas situaciones, cuando se quiere aprender un contenido gramatical determinado.

3.3.2.1. Enseñanza gramatical tradicional versus enseñanza gramatical de procesamiento

Cadierno (2010) en su trabajo habla sobre dos tipos de la enseñanza gramatical: la enseñanza gramatical tradicional y la enseñanza gramatical de procesamiento. La primera se basa, como destaca la autora, en los ejercicios mecánicos (ejercicios de sustitución, de transformación, de completar, de traducción, de pregunta-respuesta, etc.) “carentes de significado real en donde no hay un verdadero intercambio de información” y “que siempre suelen ser ejercicios de producción”.

Con la aparición de los enfoques comunicativos en la enseñanza de la gramática empezaron a utilizarse los ejercicios situacionales, en las que las estructuras lingüísticas se practicaban dentro de las situaciones reales o imaginarias. Recientemente en los Estados Unidos surgió nuevo enfoque en la enseñanza de la gramática, propuesto inicialmente por Terrell en 1990, que se cimenta en el procesamiento del input (Cadierno, 2010). Dentro de este concepto se diferencian tres términos fundamentales: *el input* – la información entrada a través de la muestra de la lengua, *el intake* – la porción del input que es percibida y procesada por el aprendiz y que, luego, se incorpora en el sistema lingüístico del aprendiz, y *el output* – lo que el aprendiz produce.

La autora destaca, que la enseñanza gramatical tradicional intenta influir en el sistema lingüístico del alumno manipulando *el output*, mientras que la enseñanza gramatical de procesamiento quiere influir en el sistema lingüístico a través de la “alteración de la manera en que el aprendiz percibe y procesa el input”. Es decir que, mientras que la enseñanza tradicional solamente se enfoca en el producto final del aprendizaje, la enseñanza del procesamiento se centra en analizar cómo los estudiantes procesan y adquieren determinados “ítems lingüísticos”.

3.3.2.2. El método deductivo

En la enseñanza deductiva de la gramática el profesor primero presenta la regla gramatical, acompañada de los correspondientes ejemplos. Después de la presentación de la regla por parte del profesor, los alumnos practican determinado campo gramatical individualmente a través de los ejercicios de mecanización. De esa manera, el profesor tiene una posición central en la enseñanza y toda la responsabilidad recae sobre él: él decide qué, cuándo, por qué y cómo se van a presentar determinados contenidos gramaticales. Con respecto a esto,

Gabrielsson (2011) menciona *la teoría de formación pedagógica*, de la que hablan Boström y Josefsson, que también se basa en el papel protagonista del profesor – puesto que decide sobre lo que los estudiantes necesitan aprender.

El método deductivo tiene, tanto ventajas, como desventajas. Según Sánchez (2010), una de las ventajas del método deductivo es que el estudiante necesita una enseñanza explícita de la gramática, una instrucción formal, para poder convertir el conocimiento explícito en conocimiento implícito. Boström y Josefsson (2006) (en Gabrielsson, 2011:7), destacan que una de las ventajas del método es que todos los alumnos oyen lo mismo al mismo tiempo, lo que lleva a reflexiones comunes. Sánchez (2010:65) subraya que una de las desventajas es que el alumno no aprende pensar por sí mismo, apoyándose demasiado en la autoridad absoluta del profesor, lo que puede resultar en que el alumno no adquiera el contenido gramatical determinado.

3.3.2.3. El método inductivo

El método inductivo parte de los ejemplos para llegar a la regla gramatical, o como destaca Gabrielsson (2011:7) “va de lo individual hasta lo general”. Gabrielsson explica que “los alumnos reciben unos ejemplos gramaticales y con este punto de partida los alumnos pueden tratar de encontrar elementos regulares para después formular las reglas por sí mismos”. Sánchez (2010:65) destaca que, en el procedimiento inductivo, la enseñanza de la gramática se centra en el alumno y no, como en el procedimiento deductivo, en el profesor. De esa manera, el alumno debería ser más activo en el proceso de su propio aprendizaje, lo que se considera como la ventaja del procedimiento inductivo. Sin embargo, el profesor debería tomar en cuenta la diversidad de sus aprendientes con respecto a las maneras diferentes de las que aprenden, como dice Gabrielsson (2011).

Algunos autores opinan que el método inductivo es la mejor manera para enseñar la gramática, destacando la importancia del método que se basa en los ejemplos gramaticales y no en las reglas. Thorén (1964) explica que los alumnos han aprendido el uso de las reglas gramaticales solamente cuando las puedan aplicar en la realidad (en Gabrielsson, 2011). Además, el autor subraya que “una buena indicación de que el alumno ha aprendido la regla gramatical realmente es que el alumno se olvida de la regla y solo la usa sin pensar. Esto es lo que se llama el *sentido de lengua*; o sea, que saben usar las reglas gramaticales pero de una manera inconsciente” (Thorén, 1964 en Gabrielsson, 2011:7).

3.3.2.4. Aprender haciendo (Learning by doing)

Este método fue planteado por Dewey en 1997. El creador del método piensa que “al realizar algo, aprendemos cosas sobre nosotros mismos” (en Gabrielsson, 2011:8). El método parte desde las ganas del estudiante por averiguar cosas y pensar creativamente. Eso es muy importante, porque, como indica Dewey, el estudiante aprende mejor tras aplicar y vivir los conocimientos y aptitudes en la práctica para poder usarlos en la realidad (Boström y Josefsson, 2006 en Gabrielsson, 2011). La autora destaca lo siguiente: “La mejor manera de adquirir conocimiento, según Dewey (1997), es primero, hacer algo práctico para después discutir y analizar lo que ha ocurrido. La práctica crea la teoría, que después se utiliza en la práctica. Según este método, necesitamos una cooperación entre la práctica y la teoría. El papel del profesor es como un apoyo” (Boström y Josefsson, 2006 en Gabrielsson, 2011).

El objetivo del método es, a través de las actividades prácticas, fomentar la creatividad del alumno y estimularle que piensa por sí mismo, haciendo el aprendizaje de una lengua extranjera más fácil. Eso es la ventaja del método aprender haciendo. Sin embargo, para el profesor, crear las actividades en las que la gramática se practica solamente de una manera práctica, resulta una tarea muy difícil. Además, es muy difícil concentrarse todo el tiempo en las necesidades de cada alumno, especialmente en las escuelas públicas, donde hay demasiados estudiantes y donde el profesor tiene que seguir el plan del estudio, que contiene las directivas sobre lo que los estudiantes tienen que saber (Gabrielsson, 2011).

Al final, podemos concluir que la elección del procedimiento de enseñar gramática depende del enfoque metodológico adoptado. Sin embargo, no deberíamos excluir la enseñanza de la gramática totalmente de la clase, ya que la (sub)competencia gramatical forma una parte esencial de la competencia comunicativa. Por eso, como profesores, deberíamos combinar métodos diferentes a la hora de enseñar la gramática, teniendo en cuenta los objetivos comunicativos y las necesidades de nuestros alumnos, respetando sus diferencias individuales.

3.4. Definición de los términos *competencia comunicativa* y *(sub)competencia gramatical*

Para poder definir los términos *la competencia comunicativa* y *la (sub)competencia gramatical*, primero tenemos que decir por qué son importantes las competencias en general en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2002:9)

El Marco Común Europeo de Referencia es el documento publicado en 2001 por el Consejo de Europa con objetivo de formar una base común para facilitar la enseñanza de las lenguas extranjeras. El MCER contiene amplias descripciones tanto de los objetivos, los contenidos y los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, como de las destrezas y conocimientos que deberían adquirir los alumnos para poder comunicarse en una lengua extranjera.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002:9), las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales. El MCER diferencia dos tipos de competencias: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

3.4.1. La competencia comunicativa

En las páginas oficiales de Centro Virtual Cervantes podemos encontrar la siguiente definición de *la competencia comunicativa*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar

enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.¹⁰

Según el MCER (2002), las competencias comunicativas de la lengua incluyen tres tipos de competencias: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Esas competencias se integran en las competencias generales del individuo. Ellas incluyen el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural), el saber hacer (las destrezas y las habilidades), el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender. *El Marco Común Europeo de Referencia* explica los tres tipos de competencias de siguiente manera:

- Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.
- Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. El componente sociolingüístico afecta toda la comunicación lingüística, a través de su sensibilidad a las normas y convenciones sociales.
- Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (MCER, 2002:13)

Loureiro (2011:2) define la competencia lingüística como “el grado de capacidad que un alumno de un curso de español posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Ello implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.” *El Marco Común europeo de Referencia* (2002:107) clasifica los componentes principales de la competencia lingüística de siguiente manera:

¹⁰ Instituto Cervantes(1997-2013), Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de E/LE: Competencia comunicativa: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, el 6 de septiembre de 2013

- La competencia léxica
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica

Esos componentes se definen como “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos“. Los autores destacan que la clasificación dicha es solamente una propuesta, que el MCER no prescribe, sino intenta ofrecer algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. De ahí que a los profesionales se les ofrece cierta libertad de escoger y usar otros marcos de referencia.

3.4.2. La (sub)competencia gramatical

Para nuestro trabajo es importante que se concentremos en *la (sub)competencia gramatical* más que en las otras competencias. Vamos a ver qué es y cómo se define la competencia, o sea la (sub)competencia gramatical, desde los diferentes puntos de vista.

El concepto de la competencia gramatical fue introducido por primera vez por Noam Chomsky dentro del concepto de la gramática generativa. Hymes (1972) en Bagarić y Mihaljević Djigunović, (2007:85) define la competencia comunicativa como la habilidad de usar la competencia gramatical en diferentes situaciones comunicativas, o sea como la capacidad comunicativa que consiste en conocer una lengua y en saber cómo usarla. Las autoras destacan que Hymes con esa nueva definición de la competencia comunicativa aportó una dimensión sociolingüística a la definición lingüística de la competencia de Chomsky¹¹.

Canale (1983) en Sánchez (2010), basándose en la definición de la competencia comunicativa introducida por Hymes en los años setenta, divide la competencia comunicativa en cuatro componentes fundamentales: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Canale (1983) define la

¹¹ Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), Chomsky diferencia dos términos: la competencia (*competence*) y el desempeño (*performance*). Chomsky define la competencia como el conocimiento monolingüe de la lengua. El desempeño es el uso del conocimiento de la lengua en las situaciones reales.

competencia gramatical como “aquella que se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* (cursiva en el original) el sentido literal de las expresiones”¹².

Sánchez (2010:63) destaca que: “Los estudiantes de ELE persiguen, como objetivo principal y prioritario, alcanzar una competencia comunicativa, expresarse, comprender, comunicarse en definitiva (con todo lo amplio del término), y para ello, y como parte integrante de la competencia comunicativa, necesitan dominar la subcompetencia gramatical”. Según el autor, la (sub)competencia gramatical está conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, de las reglas de morfología y de la sintaxis, de la pronunciación y ortografía.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002:110) define la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos, o sea como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). El MCER habla también de la organización gramatical, que supone las especificaciones siguientes:

- Elementos (morfemas y alomorfos, raíces i afijos, palabras)
- Categorías (número, caso, género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/pasiva, tiempo pasado/presente/futuro, aspecto perfectivo/imperfectivo)
- Clases (conjugaciones, declinaciones, clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones)
- Estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas: nominal, verbal, etc., cláusulas, oraciones)
- Procesos (descriptivos) (sustantivación, afijación, flexión, gradación, etc.)
- Relaciones (concordancia, etc.)

¹² Instituto Cervantes(1997-2013), Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de E/LE:Competencia gramatical: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm, el 7 de septiembre de 2013

La morfología y la sintaxis también forman parte de la gramática, así que el conocimiento de esas disciplinas también está incorporado en la competencia gramatical. *El Marco Común Europeo de Referencia* destaca la diferencia entre la morfología y la sintaxis. La morfología se ocupa de la organización interna de las palabras, mientras que la sintaxis se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones.

Junto con la definición de la competencia gramatical y con las especificaciones de la organización gramatical, el MCER (2002:111) aporta también una escala ilustrativa para la corrección gramatical. Sin embargo, es necesario mencionar, destaca el MCER, que no es posible elaborar una escala de la progresión relativa a la estructura gramatical que sea aplicable a todas las lenguas. A continuación vamos a ver la escala dicha:

Tabla 9. Corrección gramatical según el MCER (2002:111)

	CORRECCIÓN GRAMATICAL
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Como podemos ver, en la escala se describe lo que los alumnos deberían saber de una manera muy general. No hay descripciones detalladas de lo que el profesor debería evaluar y corregir en cada uno de los niveles, porque la escala no se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera específica sino a todas las lenguas extranjeras. Por esa razón, nosotros pensamos que la dicha escala puede ser útil solamente a los profesores que tienen mucha experiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque ya saben qué contenidos deberían enseñar en

cada nivel y conocen los puntos débiles más frecuentes de sus estudiantes. De esa manera pueden más fácilmente decidir a qué contenidos deberían prestar más atención y qué tipo de errores deberían corregir en cada nivel.

3.5. Desarrollo de la (sub)competencia gramatical

“El subcomponente gramatical siempre tuvo una estricta relación con la enseñanza/aprendizaje de LE, puesto que es la gramática que dicta normas y fija reglas sobre el uso y funcionamiento de la lengua”, subraya Loureiro (2011:5) en su trabajo. Por eso, la enseñanza de la (sub)competencia gramatical siempre ha tenido cierta importancia en todos los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, incluso en el enfoque comunicativo. En la enseñanza de la (sub)competencia gramatical, dice la autora, el alumno aprende las normas y el funcionamiento de los elementos de la lengua. Esos elementos forman parte del código escrito de la lengua, sea materna o extranjera. De esa manera, el problema de la enseñanza de la (sub)competencia gramatical es cómo proporcionar un aprendizaje de la (sub)competencia gramatical en una lengua extranjera para que alumnos puedan transferir las estrategias específicas que poseen en su lengua materna a la lengua extranjera.

Loureiro (2011:2) destaca que la enseñanza gramatical actualmente no se reduce solamente a las explicaciones de reglas y normas morfosintácticas. Ella dice que: “Los tiempos actuales exigen detenerse en aspectos discursivos y pragmáticos, y ello no sólo por hacer los debidos honores a las nuevas corrientes metodológicas y lingüísticas, sino porque el papel desempeñado por la gramática hoy día en la clase de LE es más amplio que la visión histórica después del concepto de comunicación y competencia comunicativa”. Asimismo, Loureiro destaca que para el desarrollo de la competencia comunicativa, además de proporcionar el aprendizaje más consciente de las reglas y normas de la gramática, se deberían enseñar los aspectos de la organización discursiva y textual, escrita y oral. De esa manera se desarrollan todas las cuatro destrezas.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002), el profesor debería prestar mucha atención al control del proceso del aprendizaje para lograr la competencia gramatical, o sea la competencia comunicativa. Este trabajo consiste en la selección, la ordenación, la presentación graduada y la enseñanza a través de la repetición del nuevo material. Se empieza con oraciones simples breves, luego se sigue con oraciones más complejas y se termina con las oraciones complejas y subordinaciones de ilimitada estructura y longitud. Si sea necesario,

se puede introducir material complejo en los niveles más bajos, como por ejemplo, las formulas fijas o la letra de una canción.

La (sub)competencia gramatical se puede desarrollar mediante diferentes tipos de ejercicios y actividades, subraya el MCER (2002), como por ejemplo: rellenar huecos, construir oraciones con un modelo dado, ejercicios con opciones, ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (singular/plural, presente/pasado, etc.), ejercicios de relacionar oraciones, traducir oraciones de L1 a L2, ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas y ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Asimismo, la (sub)competencia gramatical de los alumnos debería desarrollarse de manera siguiente:

- Inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos
- Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado
- Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado , pero seguido de explicaciones y ejercicios;
- Mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;
- Pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc. (MCER, 2002:151)

3.6. Criterios para evaluar los contenidos gramaticales en la enseñanza de ELE

En esta parte vamos a establecer criterios objetivos para evaluar los contenidos gramaticales, basándonos en los criterios determinados por *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Después, según los criterios determinados, vamos a analizar tres manuales de español ELE en un nivel A2. El objetivo del análisis será determinar en qué grado los contenidos gramaticales corresponden a los criterios que hemos establecido.

Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) ofrece una lista muy detallada de los contenidos gramaticales que se deberían incorporar en la enseñanza de español como lengua

extranjera. Esos contenidos diferencian con respecto al nivel, o sea se amplían graduadamente. El PCIC divide los contenidos gramaticales en cada nivel en nueve categorías:

1. El sustantivo (clases de sustantivos, el género de los sustantivos, el número de los sustantivos)
2. El adjetivo (clases de adjetivos, el género del adjetivo, el número del adjetivo, posición de los adjetivos, grados del adjetivo)
3. El artículo (el artículo definido, el artículo indefinido, ausencia de determinación: los nombres escuetos)
4. Los demostrativos
5. Los posesivos
6. Los cuantificadores (cuantificadores propios, cuantificadores focales o presuposicionales)
7. Los pronombres (el pronombre personal, los relativos, los interrogativos, los exclamativos)
8. El adverbio (adverbios en *-mente*, adverbios nucleares o de predicado, *adverbios externos *al dictum*, adverbios de modus, adverbios conjuntivos, *focalizadores, *intensificadores, adverbios relativos e interrogativos, locuciones adverbiales)
9. El verbo (tiempos verbales de indicativo, *tiempos verbales de subjuntivo, el imperativo, formas no personales del verbo)

Estas nueve categorías, ofrecidas por el PCIC (2006), nos servirán como el punto referente para el análisis de los manuales de ELE en nivel A2 que hemos elegido y las vamos a incluir en nuestro estudio. Las categorías mencionadas van a ser nuestros criterios objetivos para analizar los contenidos gramaticales en los manuales. Además, debemos notar que los contenidos marcados con * no están incluidos en los niveles A1 y A2, sino solamente aparecen en los niveles avanzados.

Se debe mencionar que el PCIC (2006)¹³ aporta también una lista de los contenidos gramaticales que se refieren a la sintaxis, puesto que, como ya hemos destacado, la sintaxis también forma parte de la gramática. A continuación vamos a ver la lista mencionada:

1. Los sintagmas:

- El sintagma nominal (el núcleo, complementos y modificadores, concordancia interna al SN, concordancia del SN con el verbo, el vocativo)
- El sintagma adjetival (el núcleo, complementos y modificadores)
- El sintagma verbal (el núcleo, complementos)

2. Las oraciones

- La oración simple (concordancia, constituyentes, tipos de oraciones simples)
- Oraciones compuestas por coordinación (copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas)
- Oraciones compuestas por subordinación (oraciones subordinadas sustantivas, oraciones subordinadas adjetivas o de relativo, oraciones subordinadas adverbiales)

Sin embargo, en el análisis de los manuales elegidos nosotros no vamos a incluir las categorías que se refieren a la sintaxis, dado que estos contenidos no están incorporados en el corpus de los manuales. En otras palabras, la sintaxis no se presenta en los manuales del nivel A2 que vamos a analizar, por lo cual no la vamos a incorporar en nuestro análisis.

3.6.1. Criterios para evaluar los contenidos gramaticales en nivel A2

En el apartado anterior, basándonos en las propuestas del PCIC (2006), hemos presentado los criterios objetivos para analizar y evaluar los contenidos gramaticales que aparecen en los manuales de ELE. Ahora vamos a establecer los criterios que se refieren al nivel A2, teniendo en cuenta los criterios que propone el PCIC (2006). Sin embargo, las propuestas del PCIC nos servirán de punto referente para establecer los criterios para el análisis. De los contenidos

¹³ Plan Curricular de Instituto Cervantes (2006): Niveles de referencia para el español, disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm, el 15 de febrero de 2014

propuestos por el PCIC nosotros vamos a elegir aquellos que nos parecen más importantes y relevantes para el nivel de nuestro interés, adoptarlos y usarlos en nuestro análisis. Los criterios que vamos a fijar nos ayudarán a evaluar objetivamente los contenidos gramaticales presentados en los manuales de nivel A2 que hemos seleccionado para nuestro análisis.

El sustantivo

La categoría del sustantivo, según el PCIC (2006) consiste en tres componentes: *clases de sustantivos*, *el género de los sustantivos* y *el número de los sustantivos*. En nuestro análisis nosotros vamos a adoptar e incluir todos los aspectos del sustantivo, propuestos por el PCIC (2006).

El componente *clases de sustantivos* consiste en los *nombres propios* y los *nombres comunes*. Los *nombres propios* incluyen:

- topónimos que llevan incorporado el artículo (*La Coruña, La Habana*),
- nombres de instituciones (*Instituto Cervantes, Universidad Complutense...*),
- nombres de cargos y departamentos (*Director, Centro de idiomas*),
- nombres de materias o disciplinas (*Física, Medicina*) y
- nombres de períodos temporales (*Pascua, Nochevieja, Navidad*).
- Los *nombres comunes* incluyen los nombres eventivos (*accidente, concierto*).

El componente *el género de los sustantivos* incluye contenidos siguientes:

- masculino/ femenino en -í/ -ú (*jabalí*),
- masculino en -a (*el naranja, el problema, el día*),
- femenino en -o (*la mano*),
- femenino en -esa, -triz, -ina, -isa (*la princesa, la actriz, la reina, la poetisa*)
- sustantivos en -dor, -tor, -sor (*el gobernador, el director, el profesor*) y
- sustantivos invariables (*el/la artista, el/la pianista*).

El componente *el número de los sustantivos* incluye sustantivos invariables frecuentes con más de una sílaba y de acentuación no aguda terminados en –s (*el lunes / los lunes*) y duales léxicos más frecuentes (*las gafas, los pantalones*).

El adjetivo

La categoría del adjetivo en nivel A2 está formada por los componentes siguientes: *clases de adjetivos, el género del adjetivo y grados del adjetivo*. En cuanto a las *clases de adjetivo*, el PCIC (2006) menciona *adjetivos calificativos* que representan oposiciones de polaridad (*bonito - feo, bueno – malo*).

Dentro del *género del adjetivo* aparecen dos categorías: adjetivos derivados, terminados en -dor, -tor, -sor (*creador/ creadora, receptor/ receptora*) y adjetivos terminados en –e (*interesante, dulce*).

En cuanto a los grados del adjetivo, en el nivel A2 se presenta el comparativo del adjetivo:

- comparativo de superioridad (*más... que*),
- comparativo de igualdad (*tan... como*),
- comparativo de inferioridad (*menos... que*) y
- comparativos cultos más frecuentes (*mejor, peor, mayor, menor*).

En nuestro análisis vamos a observar y evaluar todos los aspectos del adjetivo, propuestos por el PCIC (2006) y mencionados arriba.

El artículo

El PCIC (2006) divide la categoría del artículo en tres componentes: *el artículo definido, el artículo indefinido y los nombres escuetos* (no hay determinación). Nosotros vamos a adoptar y analizar algunos de los aspectos del artículo, propuestos por el PCIC (2006).

En cuanto al *artículo definido*, vamos a prestar la atención a la *forma*, a los *valores y significados* y a la *distribución sintáctica*. En cuanto a la *forma*, se examinará el uso del género masculino delante de vocal a- tónica (*el aula / las aulas*). En cuanto a los *valores*, vamos a destacar la posesión inalienable (*Me duele la cabeza.*) y valor genérico (*Leo el periódico.*). En cuanto a la *distribución sintáctica*, vamos a prestar la atención

- al uso obligatorio con sustantivos que expresan actividades de ocio (*Juego al tenis.*),

- al uso obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo *apetecer, encantar...* (*Me encanta la paella.*),
- a la incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo (**Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.*),
- al uso detrás de *todo/a/os/as* (*todos los libros / *los todos libros*) y
- a la incompatibilidad con modificadores de gradación (**la película muy buena*).

En cuanto al *artículo indefinido*, vamos a observar siguientes aspectos: la *forma*, los *valores* y *significados* y la *distribución sintáctica*. Con respecto a la forma, vamos a observar el uso del género masculino delante de *-a* tónica (*un aula / unas aulas*). Con respecto a los significados, vamos a observar la imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos (*¿Me das una hoja?*), la posesión inalienable (*Me duele un dedo.*) y el valor aproximativo (*unos 50 euros*). Con respecto a la distribución sintáctica, se observarán

- la incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas (**una madre de Juan*),
- restricciones por la posición o la función sintáctica: atributo clasificador (*Es un amigo.*) y
- el uso obligatorio con *hay*.

En cuanto a *los nombres escuetos*, examinaremos

- la ausencia de determinación en singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica (*Bebe agua. Escribe cartas.*)
- la ausencia de determinación con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo (*Es profesora de español.*) y
- la incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como *encantar* (**Le encanta cine.*)

Los demostrativos:

En la categoría de los demostrativos, vamos a observar *valores* y *significados* siguientes: valor déictico temporal (*Esta tarde voy al cine.*), valor anafórico (*Luis hizo una señal a Antonio,*

pero este no la vio.) y el uso de los demostrativos cuando el referente es un objeto o una persona (*No, ese no es.*)

Los posesivos:

En la categoría de los posesivos, el PCIC (2006) menciona *la forma, los valores y significados y la distribución sintáctica*.

En cuanto a *la forma*, vamos a observar las formas tónicas que varían de género y número, cuando se trata de un poseedor o varios poseedores (*mío/a/os/as, tuyo/a/os/as, suyo/a/os/as*).

En cuanto a *los valores y significados*, vamos a prestar atención a

- la sustitución del posesivo por un artículo con partes del cuerpo
(*Me duele la cabeza. / *Me duele mi cabeza.*)
- al valor contrastivo acompañado de artículo (*Ese no está mal, pero prefiero el mío.*)
- a la capacidad para aparecer solo en formas tónicas en respuestas a preguntas:

— *¿De quién es este libro?*

— *Mío.*

Con respecto a la *distribución sintáctica*, vamos a examinar la combinación con otros elementos, o sea

- la compatibilidad con el artículo en formas tónicas (*el mío*)
- la compatibilidad con *todos* y *otros* (*todos mis compañeros, mis otros compañeros*)

Los cuantificadores:

El PCIC (2006) divide la categoría de los cuantificadores en: *numerales, cuantificadores universales, cuantificadores no universales y cuantificadores gradativos* (de grado).

En cuanto a los *numerales*, nosotros vamos a observar los numerales *ordinales*, sobre todo el contraste de las formas plenas y las formas apocopadas con función de determinante o delante de los sustantivos de género masculino en singular (*primero / primer, tercero / tercer*) y los numerales ordinales que pueden variar según de número (*los primeros, los segundos platos*).

De los *cuantificadores universales*, se observará el determinante *todo*. En cuanto al determinante *todo*, vamos a examinar siguientes aspectos: variación de género y número, o

sea la concordancia en el SN (*todos los días / todas las mañanas*) y la concordancia en plural con el verbo (*Todas somos alemanas. Todos vamos a clase.*). Entre tanto, vamos a examinar el uso del determinante *todo* en las situaciones cuando el género y el número son invariables, por ejemplo, en expresiones con valor de instrucción (*todo seguido, todo recto*) y el uso obligatorio con artículo, posesivo y demostrativo (*todos los días, todos mis amigos, todos estos libros / *todos días*).

Entre los *cuantificadores no universales*, vamos a examinar los determinantes afirmativos *otro* y *demasiado*, que varían de género y número, y los determinantes negativos *nada* y *nadie*, en función de una respuesta.

En cuanto a los *cuantificadores gradativos*, vamos a observar los comparativos *más* (que) y *menos* (que) para la comparación de superioridad y de inferioridad, y los comparativos *tan* (como) y *tanto* (como) para la comparación de igualdad.

El pronombre:

La categoría del pronombre, según el PCIC (2006), consta del *pronombre personal*, de los *pronombres interrogativos* y de los *pronombres exclamativos*.

El pronombre personal está dividido en el *pronombre sujeto*, las *formas átonas de CD*, las *formas átonas de CI* y en los *pronombres tónicos complementos preposicionales*. En cuanto al pronombre sujeto, vamos a observar la presencia o, mejor dicho, la ausencia de algunas partes de la frase: omisión o ausencia del verbo (*Soy española. Yo también.*) y ausencia del pronombre en las frases que expresan el tiempo meteorológico (*Llueve.*).

En cuanto a las *formas átonas de CD* (*me, te, lo, la, nos, os, los, las*), vamos a examinar su posición en la frase: la posición proclítica en las formas flexionadas (*lo escribo*), las posición enclítica en las formas del imperativo (*escríbelo*), en las formas no personales del verbo (escribiéndolo, escribirlo) y con la expresión *hay que* (*hay que hacerlo*), y la alternancia en la posición en las perífrasis más habituales (*Voy a verlo. / Lo voy a ver.*)

Con respecto a las *formas átonas de CI* (*me, te, le, nos, os, les*), vamos a prestar atención a la sustitución de *le / les* por *se* ante pronombre átono de OD (*El permiso, a María se lo dieron hace un mes.*), a la posición del pronombre en las perífrasis más habituales (*Voy a escribirle una carta. / Le voy a escribir una carta*) y a la presencia obligatoria con o sin sustantivo al que se refiere (*Se lo doy a Diana.*)

En cuanto a *los pronombres tónicos complementos preposicionales*, prestemos la atención a la reduplicación del pronombre (*A mí me gusta el azul. / *A mí gusta el azul.*), a las formas específicas de 1ª y 2ª persona del singular detrás de preposición (*mí, ti*) y a las formas amalgamadas de 1ª y 2ª persona del singular con la preposición *con* (*conmigo, contigo*).

Con respecto a *los pronombres interrogativos y exclamativos*, observemos la presencia de los interrogativos invariables *qué* y los interrogativos que varían de género o de número (*quién/quienes, cuánto / cuánta / cuántos / cuántas*). Además, examinaremos el pronombre exclamativo *qué* en combinación con el adjetivo, el adverbio y el verbo copulativo.

Los adverbios:

El PCIC (2006) divide la categoría del adverbio en *los adverbios que terminan en –mente*, en *los adverbios circunstanciales facultativos* y en *los adverbios relativos e interrogativos*. Los aspectos presentados abajo los vamos a incluir en nuestro análisis.

En cuanto a *los adverbios terminantes en –mente*, el PCIC menciona que se debería presentar solamente la regla básica. Los adverbios *circunstanciales facultativos* el PCIC los divide en

- los adverbios de lugar (*dentro, fuera, abajo, arriba, delante, detrás, lejos, cerca*) que son prepositivos y van acompañados por la preposición *de*
- los adverbios de tiempo de secuencia (*primero, luego, después*) y los adverbios de tiempo prepositivos, acompañados por la preposición *de* (*antes, después*) y los adverbios *ayer, la semana pasada y nunca*
- los adverbios de cantidad (*nada*)

Con respecto a *los adverbios relativos e interrogativos*, vamos a examinar el uso del adverbio interrogativo *cuándo* para preguntar por tiempo.

El verbo:

La categoría del verbo, según el PCIC (2006), está dividida en *los tiempos verbales de Indicativo, el imperativo y las formas no personales del verbo*. Los aspectos mencionados abajo los vamos a adoptar e incluir en nuestro análisis de los manuales.

Los tiempos verbales de Indicativo constan del presente, del pretérito imperfecto, del pretérito indefinido y del pretérito perfecto. En cuanto los tiempos verbales del Indicativo, prestemos atención a *la forma* y a *los significados*.

En cuanto a *la forma* del presente de Indicativo, vamos a observar las irregularidades vocálicas, consonánticas y ortográficas que aparecen en nuestros manuales. En cuanto a *los valores y significados*, vamos a prestar atención al valor de presente habitual y cíclico (*Siempre estudio mucho.*) y al valor de futuro programado/ futuro de inmediatez (*Ya voy.*).

En cuanto al pretérito imperfecto de Indicativo, en el nivel A2 deberían presentarse los aspectos siguientes: paradigmas de los verbos regulares e irregulares (*ir, ser, ver*), en cuanto a *la forma*, y en cuanto a *los valores*: el valor descriptivo (*Mi abuela era amable.*) y el valor de imperfecto habitual o cíclico (*Cada día escuchaba música.*).

Con respecto al pretérito indefinido, en nuestro análisis vamos a prestar atención a los paradigmas de las formas regulares e irregulares. En relación con las formas irregulares, vamos a observar qué tipos de irregularidades de los verbos aparecen en nuestros manuales, puesto que el PCIC divide las irregularidades de paradigmas de siguiente manera: verbos irregulares (*ver, dar*), verbos con irregularidad en la raíz (*tener, hacer, estar*) y verbos completamente irregulares (*ver, dar*). En cuanto a *los valores*, vamos a observar el uso del pretérito indefinido para hablar de las acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso.

Con respecto al pretérito perfecto, en cuanto a *la forma*, vamos a ver si en nuestros manuales aparecen componentes siguientes: conjugación del verbo *haber*, paradigma de los participios pasados regulares e participios irregulares fuertes (*hecho, escrito, visto*). En cuanto a *los valores*, examinaremos si en los manuales están presentados valores siguientes: el valor de una acción pasada con relevancia continuada hasta el presente con marcadores temporales explícitos (*hoy, este año, esta mañana, ya, todavía no*), con marcadores implícitos (*He estado en tu casa - alguna vez, hoy*) y con marcadores temporales incluidos en unidades temporales más amplias que llegan al presente (*estas Navidades, en septiembre*).

En cuanto al *imperativo*, vamos a observar *la forma* y *los valores*. En cuanto a *la forma*, vamos a ver si en nuestros manuales aparecen las formas regulares en 2ª y 3ª persona del singular y del plural del imperativo afirmativo y las formas irregulares de verbos *dar, hacer*,

poner, salir. Además, vamos a ver si están presentados *valores* del imperativo siguientes: valor de instrucción (*Sigue todo recto.*) y valor de imperativos lexicalizados básicos con función fática (*mira, oye, ¿diga?, ¿dígame?*), con función fática y valor de cortesía (*perdona / perdone*) e imperativos fáticos previos a una explicación (*Pues mira, sigue por esta calle hasta el final.*).

Dentro de las *formas no personales del verbo*, el PCIC (2006) menciona el infinitivo, el gerundio y los participios. Con respecto a *la forma* del infinitivo, vamos a ver si en los manuales se menciona la posición enclítica de OD y OI. En cuanto a *los valores*, observaremos el valor de sujeto con verbos psicológicos inacusativos en las oraciones subordinadas sustantivas (*Le encanta ir al cine.*) y el uso del infinitivo en subordinadas adverbiales temporales, introducidas por *antes de, después de* (*Siempre bebo un vaso de leche antes de acostarme.*).

Con respecto al gerundio, vamos a prestar atención a *la forma* y a *los valores*. En cuanto a *la forma*, vamos a ver si están presentadas las formas del gerundio simple en las tres conjugaciones acompañadas por el verbo *estar* y si se menciona la posición enclítica de los pronombres de OD y OI. Luego, vamos a examinar los valores del gerundio presentados en los manuales: valor imperfectivo progresivo y valor verbal perifrástico *estar* + gerundio.

Finalmente, vamos a observar los participios en los manuales que hemos elegido. Los vamos a observar en cuanto a *la forma* y *los valores*. En cuanto a *la forma*, vamos a ver si se mencionan los participios regulares e irregulares de las tres conjugaciones. Luego, vamos a ver si se mencionan los participios como morfemas de los tiempos compuestos y si se menciona el valor del atributo de los participios (*El coche está estropeado.*).

4. Análisis de los contenidos gramaticales en tres manuales de ELE en nivel A2

En el capítulo final de nuestro trabajo vamos a hacer el análisis de los contenidos gramaticales en tres manuales de español como lengua extranjera en nivel A2: *Chicos Chicas 2*, *Club Prisma A2* y *Avance 2*, basándonos en los criterios que hemos establecido en el apartado *Subcompetencia gramatical en el contexto de la competencia comunicativa*. Las razones de elegir los manuales dichos para nuestro análisis eran siguientes:

1. Todos los manuales fueron publicados después del año 2001, o sea después de la publicación de MCER.
2. Todos los manuales fueron publicados por diferentes casas editoriales.
3. Cada manual se dirige a diferentes destinatarios: los adolescentes menores, los adolescentes mayores y los adultos.

4.1. El objetivo

En el análisis vamos a comparar los contenidos gramaticales que aparecen en tres manuales mencionados con los criterios. Los objetivos del análisis serán siguientes:

1. Ver qué contenidos gramaticales aparecen en los manuales elegidos.
2. Determinar en qué grado los contenidos gramaticales en los manuales analizados corresponden a los criterios que hemos fijado anteriormente con la ayuda del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

4.2. El nivel A2

Antes de cumplir la tarea final de nuestra tesina, vamos a definir, o sea, aportar una descripción del nivel de nuestro interés. Según el MCER (2002) el aprendizaje de las lenguas extranjeras se desarrolla en seis niveles, desde el nivel A1 hasta el nivel C2. El nivel A2 pertenece al nivel básico, llamado Plataforma.

El MCER ofrece descripciones generales para todos los niveles del aprendizaje de una lengua extranjera, o sea, las descripciones de un alumno que ha logrado un cierto nivel. Un alumno que ha logrado el nivel A2 debería ser capaz de “comprender frases de uso frecuente relacionadas con las áreas de experiencia que le son especialmente relevantes” (MCER, 2001: 26), por ejemplo, dar información básica sobre sí mismo, hablar sobre su familia, su profesión, sus ocupaciones. Debería ser capaz de “intercambiar información sobre cuestiones que le son conocidas, describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (MCER, 2001: 26).

4.3. Muestra: listas y descripciones de los contenidos

El primer paso hacia el análisis gramatical será hacer las listas de los inventarios gramaticales. Por eso, antes de analizar los manuales, vamos a dar descripciones de los manuales mencionados y las listas de los contenidos elaborados en ellos.

4.3.1. Manual *Chicos Chicas 2*

El manual *Chicos Chicas 2* se apoya en las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia* y se dirige a los adolescentes de 11 a 15 años. El manual está dividido en ocho unidades y una unidad puente, que sirve de repasar los contenidos fundamentales del nivel anterior, contiene un glosario y unas tablas de conjugación. Cada unidad contiene dos lecciones, compuestas de una doble página de introducción de los contenidos nuevos y de tareas para la consolidación y la ampliación de los contenidos. Al final de cada unidad hay un texto con la presentación de un país del mundo hispano, una página de iniciación a las nuevas tecnologías y una página en la que se resumen los contenidos estudiados en la unidad.

El manual *Chicos Chicas 2* intenta incorporar en el estudio de ELE competencias diferentes, como competencias generales, competencias pragmáticas y competencias lingüísticas, que incluyen la competencia léxica y la competencia gramatical. Puesto que en nuestro análisis vamos a evaluar los contenidos gramaticales, ahora vamos a aportar una lista de esos contenidos, que están incorporados en el manual *Chicos Chicas 2*. Los contenidos gramaticales que aparecen en el manual los hemos dividido en las categorías según los criterios establecidos previamente.

En relación con la competencia gramatical, en el manual *Chicos Chicas 2* se presentan los contenidos gramaticales siguientes:

Tabla 10. Lista de los contenidos gramaticales en el manual *Chicos Chicas 2*

El adjetivo	Los comparativos y el superlativo
Los demostrativos	Regla básica
Los cuantificadores	Los numerales ordinales hasta 10º (décimo)
El pronombre	Los pronombres de CD y CI

	Los pronombres reflexivos en combinación con CD	
	El pronombre personal con preposición <i>para</i>	
	Los pronombres posesivos	
	Los pronombres interrogativos y exclamativos	
El adverbio	Adverbios de lugar en combinación con preposiciones	
El verbo	El presente de Indicativo	Verbos <i>gustar</i> y <i>encantar</i>
		Verbos <i>parecer</i> y <i>doler</i>
		Verbos irregulares: <i>fregar</i> y <i>recoger</i>
		Oposición <i>hay/ está</i>
	Los tiempos verbales del pasado	El pretérito perfecto, formas regulares e irregulares
		El pretérito indefinido, formas regulares e irregulares, contraste PI y PP
		El pretérito imperfecto, contraste PI y PIM
	El subjuntivo	El presente de subjuntivo
	El futuro imperfecto	Formas regulares e irregulares
	El imperativo	Afirmativo, formas regulares e irregulares
		Negativo, formas regulares e irregulares
	El infinitivo	Expresiones con <i>poder/ querer</i>
		Expresiones con <i>tener que/ deber</i>
		Expresiones con <i>hay que/ conviene/ es necesario que</i>

Los contenidos gramaticales, que aparecen en el manual, se presentan en contextos diferentes, relevantes para situaciones reales, como, por ejemplo: preguntar y decir la fecha y la hora, dar y seguir instrucciones, expresar preferencias y dar opinión, describir un lugar o una casa, hablar sobre los acontecimientos pasados y futuros, etc. Los contenidos gramaticales se introducen de manera inductiva, a través de textos escritos cortos o diálogos grabados, y luego

se practican dentro de actividades diferentes, la mayoría de las que incluye las actividades de rellenar huecos y las actividades de expresión oral.

4.3.2. Manual *Club Prisma A2*

El manual *Club Prisma A2* se dirige a los estudiantes jóvenes del español, o sea a los adolescentes mayores, basándose en los requerimientos del *Marco común europeo de referencia* y de los *Niveles de referencia para el español*. El manual consta de diez unidades divididas en tres o cuatro lecciones. Cada unidad contiene el apartado con tareas de investigación llamado *Tareas con Internet* y el apartado con tareas de consolidación de los contenidos estudiados en la unidad llamado *Portfolio*. Al final del libro hay un apéndice gramatical y un glosario que sistematizan los contenidos gramaticales y léxicos y facilitan el aprendizaje.

El manual intenta incorporar los *contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales* en la enseñanza de ELE. Teniendo en cuenta el objetivo de nuestra tesina, ahora vamos a aportar una lista de los contenidos gramaticales, que aparecen en el manual *Club Prisma A2*. Los contenidos los vamos a organizar según las categorías (los criterios), establecidos previamente.

En el manual *Club Prisma A2* se presentan los contenidos gramaticales siguientes:

Tabla 11. Lista de los contenidos gramaticales en el manual *Club Prisma A2*

El adjetivo	Las formas apocopadas del adjetivo	
	Los comparativos y el superlativo	
El pronombre	Los pronombres de CD y CI	
	Combinación de los pronombres de CD y CI en frases	
El verbo	El presente de Indicativo	Repaso de los verbos irregulares y los verbos con cambio vocálico
		Verbos de movimiento con preposiciones <i>a, de, en</i>
		Contraste <i>ser/ estar</i>
	Los tiempos verbales del pasado	El pretérito perfecto - formas regulares e irregulares, marcadores temporales
		El pretérito indefinido - formas

		regulares e irregulares, marcadores temporales y contraste PI y PP
		El pretérito imperfecto – uso y forma, contraste PI, PIM y PP
	El subjuntivo	El presente de subjuntivo – uso y forma
	El futuro imperfecto	Formas regulares e irregulares
	El imperativo	Afirmativo, formas regulares e irregulares
		Negativo, formas regulares e irregulares
	El infinitivo	Expresiones con <i>volver a</i>
		Expresiones con <i>soler</i>

Los contenidos gramaticales en el manual se introducen de manera inductiva, a través de textos cortos y diálogos escritos y grabados, que representan situaciones relacionadas con el uso en la vida real. De esa manera los estudiantes pueden desarrollar las competencias funcionales, como, por ejemplo: expresar gustos y opinión, hablar sobre el estado físico y emocional, hablar por teléfono, describir personas, lugares y objetos, hablar sobre las acciones pasadas y los planes futuros, dar consejos e instrucciones, etc. Los contenidos presentados y elaborados en una lección se practican en actividades de rellenar huecos, completar diálogos, relacionar situaciones con expresiones adecuadas, actividades de la comprensión auditiva con respuestas ofrecidas y sin respuestas ofrecidas, y en las actividades de expresión oral y escrita.

4.3.3. Manual *Avance 2* (Nivel básico – intermedio)

El manual *Avance 2* se dirige a los adolescentes y adultos extranjeros, estudiantes de español como lengua extranjera. El manual consiste en la parte de repaso preliminar y en doce unidades, que ofrecen una plenitud y variedad de materiales, así que los profesores deberían elegir y adaptar los contenidos, teniendo en cuenta las necesidades de sus aprendientes, el horario y la duración del curso. Cada unidad contiene la presentación y la práctica de los contenidos gramaticales y léxicos, que luego se pueden ampliar en el apartado *Actividades*, a través de juegos, concursos y encuestas diferentes. En cada unidad hay un apartado

denominado *Recuerda y amplia*, en el que se repasan y amplían los conocimientos aprendidos en el nivel inicial. Cada unidad incluye también los apartados en los que se practican las destrezas de la comprensión auditiva y lectora, y la expresión escrita. Después de cada cuatro unidades hay un repaso para averiguar el aprendizaje de los alumnos.

En relación con el tema de nuestro trabajo, ahora vamos a introducir una lista de los contenidos gramaticales, que se presentan en el manual *Avance 2*.

Tabla 12. Lista de los contenidos gramaticales en el manual *Avance 2*

El adjetivo	Los adjetivos de carácter	
	Los adjetivos en combinación con los verbos <i>ser/estar</i>	
El pronombre	Los pronombres personales con preposiciones: <i>por, para, de, a, con</i>	
	Los pronombres reflexivos	
	Los pronombres de CI	
El adverbio	Los adverbios en <i>-mente</i>	
	Los adverbios de modo, de tiempo, de cantidad, de negación, de afirmación y de duda	
El verbo	El presente de Indicativo	Oposiciones <i>hay/ estar</i> y <i>ser/ estar</i>
		Verbos con preposiciones <i>en, a, de, con, por</i>
	Los tiempos verbales del pasado	El pretérito perfecto - repaso
		El pretérito indefinido - formas regulares e irregulares, marcadores temporales y contraste PI y PP
		El pretérito imperfecto (repaso), contraste PP y PIM
		El pretérito pluscuamperfecto – forma y uso, contraste entre los tiempos del pasado
		El estilo indirecto
	El subjuntivo	El presente de subjuntivo - formas regulares e irregulares, uso
	El futuro imperfecto	Formas regulares e irregulares, uso
	El condicional	La forma y el uso
	El imperativo	Afirmativo, formas regulares e irregulares, usos

		Negativo, formas regulares e irregulares, usos
	El infinitivo	Perífrasis verbales: <i>acabar de, dejar de, volver a, llevar sin</i> con infinitivo
	El gerundio	Perífrasis verbales: <i>llevar, seguir, continuar</i> con gerundio

Los contenidos gramaticales en el manual se presentan de una manera contextualizada y de procedimiento inductivo. Los contenidos gramaticales se introducen a través de textos cortos, diálogos escritos, viñetas o tebeos, y luego se practican y amplían en una serie de ejercicios, que se basan en rellenar huecos. En cada unidad se practican las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora y auditiva, a través de las actividades de escuchar diálogos grabados, escribir historias cortas o describir viñetas, y leer textos cortos y hacer o contestar las preguntas. Sin embargo, hay pocas actividades de expresión oral.

4.4. Procedimiento

Antes de analizar los contenidos gramaticales que aparecen en los manuales, deberíamos explicar el método que vamos a usar. Como ya hemos dicho, primero hemos establecido los criterios objetivos, que nos servirán de punto referente para el análisis de los contenidos gramaticales en los manuales *Chicos Chicas 2*, *Club Prisma A2* y *Avance 2*. Entonces, hemos aportado unas listas de los contenidos gramaticales, que aparecen en los manuales mencionados. Ahora se nos queda hacer el análisis de los manuales, comparando los contenidos gramaticales presentados en ellos con los criterios establecidos en el apartado anterior.

Sin embargo, primero nos toca contestar siguiente pregunta: *¿Qué método vamos a usar a la hora de analizar los contenidos gramaticales en nuestros manuales?* La respuesta tal vez parezca un poco complicada, pero realmente el proceso de analizar ha sido bastante simple, aunque nos ha consumido un poco de tiempo. Antes de analizar los contenidos gramaticales, primero hemos hecho una lista detallada de los criterios, o sea una lista de los contenidos gramaticales que deberían presentarse en los manuales de nivel A2. Esa lista nos ha servido de un medio auxiliar. La lista consta de nueve categorías, mencionadas y elaboradas en el

apartado *Criterios para evaluar los contenidos gramaticales en nivel A2*. En esa lista hemos marcado los contenidos que aparecen en los manuales de nuestro interés, y luego hemos, matemáticamente, calculado el grado (el porcentaje) en el que los contenidos en los manuales coinciden con los criterios establecidos. Lo hemos hecho de siguiente manera: la categoría de sustantivo, por ejemplo, debería, según los criterios establecidos, constar de 14 contenidos diferentes. Primero, hemos determinado cuáles de los contenidos del sustantivo en los manuales corresponden a los 14 contenidos de los criterios. Entonces, hemos calculado, matemáticamente, el grado en el que los contenidos de los manuales coinciden con los criterios. Si, por ejemplo, el manual contiene 2 de los 14 contenidos, establecidos en nuestros criterios, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios será 14,28 %. El mismo método lo hemos aplicado y usado en el análisis de todas las categorías.

Después de haber establecido el grado de correspondencia entre el manual y los criterios, hemos calificado cada categoría en cada manual con puntos correspondientes (ver Tabla 13):

Tabla 13. Puntos en relación con el grado de correspondencia

Grado de correspondencia	Puntos
0%	0
1 – 20%	1
21 – 40%	2
41 – 60%	3
61 – 80%	4
81 – 100%	5

Los manuales primero los vamos a analizar separadamente, usando el método explicado anteriormente, comparándolos con los criterios establecidos. Luego vamos a hacer un análisis contrastivo. Vamos a comparar todas las categorías de los contenidos gramaticales en los manuales. Por último, vamos a calificar los manuales con puntos/ notas desde 1 hasta 3, teniendo en cuenta los grados de correspondencia con los criterios para cada categoría. El manual con el menor grado de correspondencia va a obtener 1 punto, y el manual con el mayor grado de correspondencia va a obtener 3 puntos.

4.5. Resultados del análisis

4.5.1. El manual *Chicos Chicas 2*

Como hemos explicado previamente, los contenidos gramaticales en el manual se introducen de manera inductiva y se presentan dentro de contextos relevantes para comunicación en situaciones reales. Ahora vamos a analizar los contenidos gramaticales que aparecen en el manual *Chicos Chicas 2*, apoyándonos en los criterios que hemos establecido.

Los *sustantivos* en el manual *Chicos Chicas 2* aparecen solamente en el contexto de la competencia léxica. Algunos contenidos de la categoría se presentan dentro de los apartados en los que se introduce y practica el vocabulario nuevo. Por ejemplo, los *nombres de materias y disciplinas*, junto con los *nombres eventivos*, aparecen en las lecciones, en las que se presenta el vocabulario relacionado con las actividades del tiempo libre. Las irregularidades del género y número no se mencionan. Aparecen algunos sustantivos, por ejemplo, la *mano*, pero las irregularidades y las excepciones no se presentan ni se elaboran. Por esa razón, el profesor debería decidir si va a introducir y explicar los contenidos omitidos en el manual, o no. Podemos concluir que el manual contiene 3 de los 14 contenidos, establecidos por los criterios, y que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 21,4%.

En cuanto a los *adjetivos*, en el manual se introduce solamente *el comparativo del adjetivo (de inferioridad, de superioridad y de igualdad)*, mientras que *las oposiciones de polaridad, los adjetivos terminados en -dor, -tor, -sor y los adjetivos en -e* no se presentan. Sin embargo, los últimos dos contenidos están incluidos en la Unidad puente, en la que se repasan los saberes adquiridos en el nivel anterior. Por esa razón, no los hemos incluido en el análisis. Teniendo todo lo mencionado en cuenta, podemos decir que el manual contiene 3 de los 7 contenidos, establecidos por los criterios, y que el grado de correspondencia es 42,85%.

Los *artículos*, igualmente como los sustantivos, no se introducen ni se presentan de una manera explícita. Ellos solamente forman parte del sustantivo y se observan desde el punto de vista de la competencia léxica y no como un componente gramatical. En las lecciones que tratan de expresar gustos, hablar sobre el estado físico y hablar de las actividades del tiempo libre, se menciona el uso del *artículo definido* con verbos *gustar/encantar, doler y jugar*. Podemos decir que el manual contiene 3 de los 7 contenidos, que se refieren al *artículo definido*. Eso significa que el grado de correspondencia es 42,85%. En cuanto al artículo indefinido, solamente se menciona el uso obligatorio con *hay*. Podemos concluir que, puesto que el manual contiene solamente 1 de los 8 contenidos, que se refieren al artículo indefinido, el grado de correspondencia es 12,5%. En otras palabras, en total, el manual contiene 4 de los

15 contenidos, que se refieren a la categoría del artículo, y el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 26,66%.

En el manual se mencionan 2 de los 3 valores de los *demonstrativos*: el valor *deíctico temporal* y el valor de *referente* (persona u objeto). Podemos concluir que el grado de correspondencia entre el manual *Chicos Chicas 2* y los criterios es 66,66%.

En cuanto a los *posesivos*, el manual contiene 4 de los 6 contenidos, establecidos por criterios. Se menciona variación de género y número, sustitución del posesivo por el artículo definido con las partes del cuerpo, compatibilidad con el artículo en formas tónicas y el uso de las formas tónicas en respuestas a preguntas. El valor contrastivo y el uso con cuantificadores *todos* y *otros* no están mencionados. Eso significa que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 66,66%.

De los *cuantificadores* se presentan los numerales ordinales y las formas plenas y apocopadas, el uso de *todo* en instrucciones, y los comparativos. Otras formas y usos de los cuantificadores *todo*, *otro*, *demasiado*, *nada* y *nadie* no se mencionan. En el manual aparecen 3 de los 8 contenidos, determinados por criterios y el grado de correspondencia es 37,5%.

En cuanto a los *pronombres*, en el manual se presentan el *pronombre personal* y los pronombres *exclamativos e interrogativos*. De los pronombres interrogativos y exclamativos aparecen todos los contenidos, establecidos por criterios. Eso significa que el grado de correspondencia de esos contenidos con los criterios es 100%. En cuanto al pronombre personal, se mencionan el complemento directo, el complemento indirecto y pronombres tónicos. De los pronombres de CD y CI se presentan las formas átonas, el uso de pronombre neutro para ideas y situaciones, las posiciones enclíticas y proclíticas con diferentes formas del verbo, sustitución de *le/les* por *se* delante de los pronombres átonos de objeto directo y la reduplicación del pronombre en las expresiones con verbos *gustar/encantar*. En otras palabras, en el manual aparecen 9 de los 11 contenidos, relacionados con el pronombre personal, y el grado de correspondencia es 81%. En total, el manual contiene 11 de los 13 contenidos, determinados por criterios. Eso significa que el grado de correspondencia es 84,6%.

Dentro de la categoría del *adverbio*, en el manual se presentan adverbios de lugar, de tiempo y el adverbio relativo e interrogativo cuando/cuándo. Sin embargo, adverbios de cantidad y adverbios en *-mente* no se introducen. En otras palabras, en el manual aparecen 3 de los 5

contenidos, establecidos por criterios, de lo que podemos concluir que el grado de correspondencia entre el manual *Chicos Chicas 2* y los criterios es 60%.

Dentro de la categoría del *verbo*, en el manual se presentan el presente de indicativo, los tiempos verbales del pasado, el imperativo y las formas no personales del verbo. En cuanto al presente, se mencionan irregularidades vocálicas y consonánticas, y el valor de presente habitual y cíclico. El grado de correspondencia, en relación con los contenidos mencionados es 80%. Dentro de los tiempos verbales del pasado, en el manual se introducen el pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito indefinido del indicativo y el pretérito perfecto del indicativo. En relación con esos contenidos, se presentan algunas formas regulares e irregulares, algunos usos y valores. Por ejemplo, en el manual aparecen 3 de los 3 contenidos, que se refieren al pretérito imperfecto y el grado de correspondencia con los criterios es 100%. En cuanto a los contenidos que se refieren al pretérito indefinido, en el manual aparecen 4 de los 5 contenidos, establecidos por criterios, y el grado de correspondencia es 80%. El grado de correspondencia entre el manual y los criterios, en relación con el pretérito perfecto es 66,66%, puesto que el manual contiene 4 de los 6 contenidos, determinados por criterios. En cuanto al imperativo, en el manual se introducen formas regulares e irregulares y posición en combinación con los pronombres de CD y CI, valor de instrucción y funciones fáticas. En otras palabras, el manual contiene 6 de los 7 contenidos de los criterios y el grado de correspondencia es 85,71%. En cuanto al infinitivo, en el manual se presenta la posición en combinación con CD y CI, y el valor de sujeto en combinación con verbos gustar/encantar, o sea, el grado de correspondencia con los criterios es 66,66%. El gerundio no se introduce en este nivel, sino que solamente se menciona la posición, en relación con los pronombres de CD y CI. De esa manera, el grado de correspondencia con los criterios es 33,33%. Los participios se presentan dentro del pretérito perfecto, donde se introducen las formas regulares e irregulares, pero no se introduce el valor de atributo. El grado de correspondencia en relación con los participios es 66,66%. En total, en el manual se presentan 26 de los 35 contenidos, relacionados con la categoría del verbo. Eso significa que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios determinados para la categoría del verbo es 74,28%.

Todo lo que hemos elaborado en este apartado lo vamos a resumir en la Tabla 14:

Tabla 14. Análisis de los contenidos gramaticales en el manual *Chicos Chicas 2*

CONTENIDO		CORRESPONDENCIA	TOTAL DE COR.	PUNTOS
Sustantivos		21,4%	21,4%	2
Adjetivos		42,85%	42,85%	3
Artículos	Definido	42,85%	26,66%	2
	Indefinido	12,5%		
Demostrativos		66,66%	66,66%	4
Posesivos		66,66%	66,66%	4
Cuantificadores		37,5%	37,5%	3
Pronombres	Pronombre Personal	81%	84,6%	5
	Interrogativos; Exclamativos	100%		
Adverbios		60%	60%	3
Verbos	Presente	80%	74,28%	4
	P. Imperfecto	100%		
	P. Indefinido	80%		
	P. Perfecto	66,66%		
	Imperativo	85,71%		
	Infinitivo	66,66%		
	Gerundio	33,33%		
	Participios	66,66%		
TOTAL DE CORRESPONDENCIA			55,66%	

En total, el manual contiene 59 de los 106 contenidos gramaticales, establecidos por criterios, o sea, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 55,66%.

Junto con los contenidos gramaticales que corresponden a los criterios objetivos que hemos establecido para el nivel A2, en el manual aparecen contenidos que no corresponden al dicho nivel, como el presente de subjuntivo y el imperativo negativo. En nuestra opinión, estos contenidos parecen, el subjuntivo en particular, demasiado difíciles para los destinatarios del manual, puesto que ellos no tienen desarrollada la lógica de la lengua, necesaria para comprender el uso del subjuntivo y no hay un equivalente en croata, que les ayudaría a entenderlo. Además, el punto débil del manual *Chicos Chicas 2* es la gradación de los contenidos. Por ejemplo, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido se introducen en la misma lección. Eso puede confundir a los estudiantes, que al mismo tiempo tienen que aprender las formas y los usos diferentes. Por esa razón, la planificación y la distribución de los contenidos resultan imprescindibles para evitar problemas, que pueden aparecer. Asimismo, pensamos que el manual y el cuaderno de ejercicios contienen pocos ejercicios, que ayudarían a los estudiantes a adquirir y consolidar los contenidos presentados y elaborados en las clases. Esto puede ser un problema para el profesor también, porque no puede depender solamente de los materiales ofrecidos en el manual, y tiene que buscar

materiales adicionales para mejorar la calidad de sus clases y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

4.5.2. El manual *Club Prisma A2*

En el manual *Club Prisma A2* los contenidos gramaticales se presentan de manera inductiva y dentro de contextos que pueden ser útiles para realizar comunicación real. Los contenidos gramaticales que aparecen en el manual ahora los vamos a analizar con la ayuda de los criterios objetivos, que hemos determinado.

Los *sustantivos*, igualmente como en el manual *Chicos Chicas 2*, aparecen solamente dentro de la competencia léxica. Es decir, los contenidos relacionados con la categoría del sustantivo no se presentan dentro del contexto de la competencia gramatical. En el manual aparecen 2 de los 14 contenidos, establecidos por criterios: nombres de *materias* y *nombres eventivos*, en las lecciones en las que se presenta el vocabulario relacionado con la vida escolar y el tiempo libre. De esa manera, podemos decir que el grado de correspondencia con los contenidos relacionados con la categoría del sustantivo es 14,28%.

En cuanto a los *adjetivos*, en el manual aparecen 6 de los 7 contenidos, establecidos por criterios. Adjetivos terminados en -e y oposiciones de polaridad se introducen en las lecciones en las que se habla del carácter de las personas. Igualmente, se presentan los comparativos de igualdad, superioridad e inferioridad, y los comparativos cultos más frecuentes. Podemos concluir que el grado de correspondencia con los criterios que se refieren al adjetivo es 85,7%.

El *artículo*, también como los sustantivos, no se presenta de una manera explícita, sino solamente como el componente del sustantivo. En las lecciones que tratan de hablar sobre gustos, preferencias y el tiempo libre, se menciona el uso del artículo definido con verbos *gustar*, *encantar* y *jugar*. En otras palabras, en el manual aparecen 2 de los 7 contenidos, relacionados con el artículo definido, o sea, el grado de correspondencia es 28,57%. También se menciona la ausencia del artículo con nombres de profesiones y nacionalidades. Podemos concluir que el manual contiene 3 de los 15 contenidos, relacionados con la categoría del artículo, y que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 20%.

En cuanto a los *demonstrativos*, en el manual *Club Prisma A2* solamente se presentan los demostrativos con el valor déictico temporal, en las lecciones en las que se introducen usos

del pretérito perfecto. En otras palabras, en el manual aparece 1 de los 3 contenidos, relacionados con los demostrativos, y el grado de correspondencia es 33,33%.

El manual *Club Prisma A2* no contiene ningunos contenidos relacionados con la categoría de los *posesivos*. El grado de correspondencia entre el manual y los criterios que se refieren a esta categoría es 0%.

En cuanto a los *cuantificadores*, en el manual se presentan las formas plenas y apocopadas de adjetivos y numerales ordinales (aunque los numerales ordinales no se introducen), también como los comparativos *más*, *menos*, *tan*, *tanto*, en la misma lección. El determinante *todo* se menciona solamente en la lección en la que se introduce el uso del pretérito imperfecto, mientras que otros demostrativos, por ejemplo *otro*, *demasiado*, *nada* y *nadie*, no se presentan. Puesto que el manual contiene 3 de los 8 contenidos, relacionados con los cuantificadores, podemos concluir que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 37,5%.

Dentro de la categoría del *pronombre*, en el manual aparecen el pronombre personal y los pronombres exclamativos e interrogativos. En cuanto al pronombre personal, el manual contiene los pronombres átonos de CD y CI, mientras que las formas tónicas no se mencionan. También se menciona la posición enclítica de los pronombres de CD y CI con imperativo, gerundio e infinitivo, sustitución de *le/les* por *se* ante pronombre átono de CD, y la duplicación obligatoria de los pronombres de CI, con o sin sustantivo al que se refieren. El manual contiene 5 de los 11 contenidos, relacionados con el pronombre personal, así que el grado de correspondencia es 45,45%. En cuanto a los pronombres interrogativos y exclamativos, en el manual aparece solamente el exclamativo *qué*, en las lecciones en las que se presentan expresiones necesarias para dar opinión. En otras palabras, aparece solamente 1 de los 2 contenidos, que se refieren a los pronombres interrogativos y exclamativos, y el grado de correspondencia es 50%. En total, en el manual aparecen 6 de los 13 contenidos, relacionados con la categoría de los pronombres. De esa manera, podemos concluir que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios, en cuanto a la categoría del pronombre, es 46,15%.

Dentro de la categoría del *adverbio*, en el manual aparecen los adverbios de lugar y de tiempo, mientras que los adverbios en *-mente*, los adverbios de modo y los adverbios interrogativos y exclamativos no se presentan. Puesto que el manual contiene 2 de los 5 contenidos, establecidos por criterios, podemos decir que el grado de correspondencia entre el

manual y los criterios, en cuanto a los contenidos que se refieren a la categoría del adverbio, es 40%.

En cuanto a la categoría del verbo, hemos observado el presente de indicativo, los tiempos verbales del pasado y las formas no personales del verbo. En el manual aparecen 4 de los 5 contenidos, relacionados con el presente del indicativo: irregularidades vocálicas y consonánticas, y el valor del presente habitual y cíclico. El grado de correspondencia de los contenidos relacionados con el presente es 80%. En cuanto a los tiempos verbales del pasado, en el manual se introducen el pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito indefinido del indicativo y el pretérito perfecto del indicativo. En el manual se presentan todos los contenidos relacionados con el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, así que el grado de correspondencia, en cuanto a estos contenidos, es 100%. De los contenidos, que se refieren al pretérito perfecto, el manual contiene 4 de los 5 contenidos, así que el grado de correspondencia es 83,33%. En cuanto al imperativo, se mencionan las formas regulares e irregulares y la posición de los pronombres de CD y CI. Los valores y las funciones no se mencionan. Puesto que el manual introduce 3 de los 7 contenidos, relacionados con el imperativo, podemos decir que el grado de correspondencia es 42,85%. En cuanto al infinitivo, en el manual se presenta solamente la posición de los pronombres de CD y CI en combinación con el infinitivo, así que podemos concluir que el grado de correspondencia de los contenidos que se refieren a este criterio es 33,33%. Sin embargo, el grado de correspondencia con los contenidos relacionados con el gerundio es 0%, puesto que en el manual estos contenidos no se introducen. Los participios regulares e irregulares, igualmente como en el manual *Chicos Chicas 2*, se introducen exclusivamente como el componente del pretérito perfecto, de lo que podemos concluir que el grado de correspondencia entre los contenidos que se refieren a los participios y los criterios es 66,66%. En total, de los 35 contenidos, que se refieren a la categoría del verbo, en el manual aparecen 23. En otras palabras, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios relacionados con el verbo es 65,71%.

En la Tabla 15 tenemos resumidos los resultados del análisis del manual *Club Prisma A2*:

Tabla 15. Análisis de los contenidos gramaticales en el manual *Club Prisma A2*

CONTENIDO		CORRESPONDENCIA	TOTAL DE COR.	PUNTOS
Sustantivos		14,28%	14,28%	1
Adjetivos		85,7%	85,7%	5
Artículos	Definido	28,57%	20%	1
	Indefinido	12,5%		
Demostrativos		33,33%	33,33%	2
Posesivos		0%	0%	0
Cuantificadores		37,5%	37,5%	2
Pronombres	Pronombre Personal	45,45%	46,15%	3
	Interrogativos; Exclamativos	50%		
Adverbios		40%	40%	2
Verbos	Presente	80%	65,71%	4
	P. Imperfecto	100%		
	P. Indefinido	100%		
	P. Perfecto	83,33%		
	Imperativo	42,85%		
	Infinitivo	33,33%		
	Gerundio	0%		
	Participios	66,66%		
TOTAL DE CORRESPONDENCIA			43,39%	

Si observamos todos los contenidos gramaticales que aparecen en el manual *Club Prisma A2*, junto con los criterios, podemos concluir que el grado de correspondencia total es 43,39%, puesto que en el manual aparecen 46 de los 106 contenidos, establecidos por criterios.

En el manual también se introducen contenidos gramaticales que no corresponden a los criterios determinados para el nivel A2: el presente de subjuntivo y el imperativo negativo. Otros contenidos gramaticales que aparecen en el manual se pueden practicar mediante ejercicios y tareas diferentes, que al mismo tiempo desarrollan destrezas de expresión oral y escrita, junto con la comprensión auditiva y lectora. Sin embargo, opinamos que a algunos contenidos no se les presta suficiente atención, como por ejemplo, a los pronombres de CD y CI, y a algunos no se les presta ninguna atención, como por ejemplo, al gerundio y a los posesivos. Todo esto requiere del profesor buscar materiales adicionales, que le ayudarían a mejorar la calidad del proceso enseñanza/aprendizaje.

4.5.3. El manual *Avance 2*

Los contenidos gramaticales en el manual *Avance 2* se presentan inductivamente y aparecen dentro de los contextos que pueden ser relevantes para comunicación en situaciones reales. En continuación vamos a analizar estos contenidos, basándonos en los criterios objetivos, que hemos establecido anteriormente.

Los sustantivos, como hemos visto en el análisis de los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2*, tampoco se introducen dentro del contexto de la competencia gramatical, sino que se presentan como parte de la competencia léxica. En el manual aparecen los nombres de instituciones, en la lección que trata de las instituciones europeas, y duales léxicos más frecuentes, en lecciones en las que se introduce el vocabulario relacionado con la vida cotidiana. En otras palabras, el manual contiene 2 de los 14 contenidos, que se refieren a la categoría del sustantivo, de lo que hemos concluido que el grado de correspondencia con este criterio es 14,28%.

Dentro de la categoría del adjetivo, en el manual aparece solamente un contenido, que corresponde a nuestros criterios: los adjetivos que presentan oposiciones de polaridad. Los adjetivos terminantes en -dor, -tor y -sor, tampoco como los adjetivos terminantes en -e y los comparativos, no se mencionan. El grado de correspondencia entre el manual y los criterios relacionados con la categoría del adjetivo es 14,28%.

En cuanto al artículo, en el manual se introducen algunos contenidos, aunque no de una manera explícita. Estos contenidos se les deja a aclarar al profesor. Se menciona, por ejemplo, el uso obligatorio de artículo indefinido con *hay*. Aparecen también algunos sustantivos que empiezan con *a-* tónica, que requieren el uso del artículo *el*. Puesto que en el manual aparecen 2 de los 15 contenidos, determinados por criterios, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios, que se refieren a la categoría del artículo, es 13,33%.

Dentro de la categoría de los demostrativos, en el manual aparece solamente 1 de los 3 contenidos, determinados por criterios: el valor deíctico temporal, en la lección en la que se explica la diferencia entre los tiempos verbales del pasado. En otras palabras, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios, que se refieren a los demostrativos, es 33,33%.

En el manual *Avance 2* no se mencionan ningunos contenidos relacionados con la categoría del posesivo, así que el grado de correspondencia con los criterios, que se refieren a los posesivos, es 0%.

En cuanto a los cuantificadores, en el manual se mencionan solamente 2 de los 8 contenidos, determinados por criterios: el uso de los cuantificadores *nada* y *nadie* en respuestas cortas, y variación de género y número del demostrativo *todo*, en la lección en la que se presentan las diferencias entre los usos de los tiempos verbales del pasado. Los numerales ordinales, los cuantificadores *otro*, *demasiado* y los comparativos no se presentan. El grado de correspondencia entre el manual y los criterios, relacionados con la categoría de los cuantificadores es 25%.

Dentro de la categoría del pronombre, en el manual aparecen los pronombres personales y los pronombres exclamativos e interrogativos. En cuanto al pronombre personal, se mencionan solamente los pronombres de CI: formas átonas y tónicas, en combinación con verbo *gustar* y formas amalgamadas en combinación con la preposición *con*, mientras que los pronombres de CD se quedan marginados. En cuanto a los pronombres exclamativos e interrogativos, en el manual aparecen 5 de los 5 contenidos, determinados por nuestros criterios. En total, el manual contiene 6 de los 13 contenidos, relacionados con la categoría del pronombre, de lo que podemos concluir que el grado de correspondencia con los criterios, que se refieren a la dicha categoría, es 46,15%.

Dentro de la categoría de los adverbios, en el manual aparecen 4 de los 5 contenidos, que corresponden a nuestros criterios: adverbios de lugar, de tiempo, de cantidad y los que terminan en *-mente*. Podemos, entonces, concluir que el grado de correspondencia entre los contenidos, que aparecen en el manual, y los criterios que se refieren a la categoría del adverbio es 80%.

En relación con la categoría del verbo, en el manual se mencionan el presente de indicativo, los tiempos verbales del pasado, el imperativo y el infinitivo. En cuanto al presente del indicativo, en el manual se mencionan el valor de presente habitual y el valor de futuro programado, mientras que las irregularidades de la forma no se mencionan. Podemos decir que el manual contiene 2 de los 5 contenidos, relacionados con el presente de indicativo, y que el grado de correspondencia con los criterios es 40%. Dentro de los tiempos verbales del pasado aparecen el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. En el manual no se mencionan las formas de los tiempos mencionados, sino solamente valores y usos: el valor descriptivo y el valor habitual o cíclico del pretérito imperfecto, uso del pretérito indefinido para hablar de acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso, y el uso del pretérito perfecto para hablar de acciones pasadas con relevancia

continuada hasta el presente. En otras palabras, los grados de correspondencia entre el manual y los criterios, que se refieren a los tiempos verbales del pasado son siguientes: 66,66% para el pretérito imperfecto, 20% para el pretérito indefinido y 50% para el pretérito perfecto, puesto que en el manual aparecen 2 de los 3 contenidos, relacionados con el pretérito imperfecto, 1 de los 5 contenidos, relacionados con el pretérito indefinido, y 3 de los 6 contenidos, que se refieren al pretérito perfecto. En cuanto al imperativo afirmativo, en el manual aparecen 4 de los 7 contenidos, determinados por criterios: las formas regulares e irregulares, la colocación enclítica de los pronombres de CD y CI, y el valor de instrucción. El grado de correspondencia con los criterios, que se refieren al imperativo, es 57,14%. En relación con el infinitivo, en el manual se mencionan las perífrasis verbales, que no corresponden a nuestros criterios, y el valor de sujeto en combinación con verbos gustar y encantar. Puesto que el manual contiene solamente 1 de los 3 contenidos, relacionados con el infinitivo, el grado de correspondencia entre el manual y los criterios es 33,33%. Los participios aparecen en el contexto de los tiempos verbales del pasado. También se menciona el valor atributivo, mientras que las formas regulares e irregulares no se presentan. Podemos, entonces, concluir que el grado de correspondencia entre el manual y los criterios, que se refieren a los participios, es 66,66%. El gerundio en el manual se menciona solamente dentro de las perífrasis verbales, que no corresponden a nuestros criterios, así que el grado de correspondencia con los criterios, relacionados con el contenido mencionado, es 0%. En total, el manual contiene 15 de los 35 contenidos, determinados por los criterios para la categoría del verbo, así que el grado de correspondencia total con los criterios, para la categoría, es 42,85%.

El resumen del análisis del manual *Avance 2* lo podemos ver en la Tabla 16.

Tabla 16. Análisis de los contenidos gramaticales en el manual *Avance 2*

CONTENIDO		CORRESPONDENCIA	TOTAL DE COR.	PUNTOS
Sustantivos		14,28%	14,28%	1
Adjetivos		14,28 %	14,28%	1
Artículos	Definido	12,5%	13,33%	1
	Indefinido	14,28%		
Demostrativos		33,33%	33,33%	2
Posesivos		0%	0%	0
Cuantificadores		25%	25%	2
Pronombres	Pronombre Personal	36,36%	46,15%	3

	Interrogativos; Exclamativos	100%		
Adverbios		80%	80%	4
Verbos	Presente	40%	42,85%	3
	P. Imperfecto	66,66%		
	P. Indefinido	20%		
	P. Perfecto	50%		
	Imperativo	57,14%		
	Infinitivo	33,33%		
	Gerundio	0%		
	Participios	66,66%		
TOTAL DE CORRESPONDENCIA			31,13%	

De todos los 106 contenidos gramaticales, que hemos establecido en los criterios, el manual contiene solamente 33. Podemos, entonces, concluir que el grado de correspondencia total entre el manual *Avance 2* y los criterios es 31,13%.

En el manual, junto con los contenidos que corresponden al nivel A2, aparecen algunos, que no corresponden al dicho nivel, como, por ejemplo, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el estilo indirecto, el presente de subjuntivo y el imperativo negativo. Por otro lado, algunos contenidos, que deberían presentarse en el nivel A2, como el gerundio y los posesivos, no aparecen en el manual. En realidad, el manual contiene muchos, aunque un poco monótonos ejercicios para practicar la competencia gramatical, que se basan en rellenar huecos y en completar textos con palabras que faltan. Existen también otros tipos de actividades, que pueden servir de ampliar y desarrollar la competencia gramatical, como, por ejemplo, juegos diferentes, actividades de practicar las destrezas orales y escritas, etc. Sin embargo, aunque el manual dispone de numerosos y diversos materiales para practicar la gramática, el profesor que lo usa debería encontrar otros materiales, para compensar los contenidos gramaticales importantes, que no se mencionan en el manual.

En la Tabla 17 hemos resumido los resultados del análisis de todos los tres manuales. Primero, hemos calificado cada categoría en cada manual con los puntos de 1 a 3, dependiendo del grado de correspondencia con los criterios. El manual con el mayor grado de correspondencia ha obtenido 3 puntos, y el manual con el menor grado de correspondencia ha obtenido 1 punto. Si, por ejemplo, dos manuales tienen el mismo grado de correspondencia, entonces los dos van a recibir 1 punto, o sea, 3 puntos. Después de haber calificado cada categoría de cada manual, vamos a calificar los tres manuales en general.

Tabla 17. Comparación de los resultados

		Chicos Chicas 2		Club Prisma A2		Avance 2	
Sustantivo		21,4%	3	14,28%	1	14,28%	1
Adjetivo		42,85%	2	85,7%	3	14,28%	1
Artículo		26,66%	3	20%	2	13,33%	1
Demostrativos		66,66%	3	33,33%	1	33,33%	1
Posesivos		66,66%	3	0%	0	0%	0
Cuantificadores		37,5%	3	37,5%	3	25%	1
Pronombre		84,6%	3	46,16%	1	46,15%	1
Adverbio		60%	2	40%	1	80%	3
Verbo		74,28%	3	65,71%	2	42,85%	1
CORRESPONDENCIA	PUNTOS	55,66%	3	43,29%	2	13,31%	1

4.5.4. Discusión

Después de haber analizado cada manual, apoyándonos en los criterios establecidos previamente, ahora vamos a comparar los resultados conseguidos.

Como hemos visto, en todos los tres manuales las categorías del sustantivo y del artículo están marginadas, o sea, no se les presta suficiente atención. Los sustantivos y los artículos, dentro de los manuales analizados, se presentan dentro del contexto de la competencia léxica, mientras que las irregularidades gramaticales no se elaboran ni se presentan explícitamente. Comparando los manuales elegidos, hemos visto que el manual *Chicos Chicas 2* contiene más contenidos, relacionados con las categorías mencionadas, que otros dos manuales. En otras palabras, el dicho manual corresponde a los criterios en mayor grado que los manuales *Club Prisma A2* y *Avance 2*.

En relación con la categoría del adjetivo, en los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2* la mayoría de los contenidos está relacionada con la comparación de los adjetivos. En el manual *Avance 2* pocos contenidos corresponden a los criterios para la categoría mencionada. Comparando todos los tres manuales, podemos concluir que el manual *Club Prisma A2* corresponde en el mayor grado a los criterios relacionados con la categoría del adjetivo, y el manual *Avance 2* en el menor grado.

Los demostrativos en los manuales *Club Prisma A2* y *Avance 2* se mencionan solamente dentro del contexto de los tiempos verbales del pasado, mientras que en el manual *Chicos Chicas 2* aparecen también otros significados. En otras palabras, el manual *Chicos Chicas 2* corresponde en el mayor grado a los criterios establecidos para la categoría de los demostrativos.

De todos los tres manuales, solamente el manual *Chicos Chicas 2* contiene los posesivos, mientras que esta categoría no se menciona en otros dos manuales. En otras palabras, los manuales *Club Prisma A2* y *Avance 2* no corresponden a los criterios relacionados con la categoría de los posesivos.

En cuanto a la categoría de los cuantificadores, la mayoría de los contenidos en los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2* está relacionada con los numerales ordinales, pero se mencionan también otros cuantificadores, mientras que en el manual *Avance 2* los numerales ordinales no se mencionan. En los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2* aparece el mismo número de los contenidos, o sea, los dos corresponden a los criterios en el mismo grado. En otras palabras, el manual *Avance 2* contiene menos contenidos, relacionados con la categoría mencionada, que otros dos manuales.

Analizando la categoría del pronombre, hemos visto que, por un lado, los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2* contienen tanto los pronombres de objeto directo, como los pronombres de objeto indirecto, mientras que el manual *Avance 2* contiene solamente los pronombres de objeto indirecto. Por otro lado, en los manuales *Chicos Chicas 2* y *Avance 2* hay más contenidos, relacionados con los pronombres exclamativos e interrogativos, que en el manual *Club Prisma A2*. En otras palabras, hemos concluido que el manual *Chicos Chicas 2* corresponde a los criterios en el mayor grado, mientras que los manuales *Club Prisma A2* y *Avance 2* contienen el mismo número de los contenidos relacionados con la categoría del pronombre.

El manual *Avance 2* corresponde en la mayor medida a los criterios relacionados con la categoría del adverbio, puesto que contiene tanto los adverbios terminantes en *-mente*, como los adverbios de lugar, de tiempo y de cantidad. Los manuales *Chicos Chicas 2* y *Club Prisma A2* no contienen los adverbios de cantidad ni los adverbios que terminan en *-mente*, aunque el primer manual contiene los adverbios de lugar, de tiempo y los adverbios relativos e interrogativos, mientras que el segundo manual no incluye los adverbios relativos.

Es evidente que en todos los manuales el énfasis se pone en la categoría del verbo, especialmente en los tiempos verbales del pasado. En el manual *Avance 2* incluso se menciona el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, que, según los criterios, no corresponde al nivel A2. Es interesante, que el gerundio no se presenta en ninguno de los tres manuales, aunque en el manual *Chicos Chicas 2* se menciona la posición enclítica de los pronombres de CD y CI en combinación con el gerundio. También nos parece interesante, que todos los manuales contienen, junto con el imperativo afirmativo, el imperativo negativo, que no corresponde a los criterios establecidos para el nivel A2. En algunos casos, por ejemplo en el manual *Club Prisma A2*, los dos imperativos aparecen dentro de la misma unidad. Además, todos los manuales contienen el presente de subjuntivo y el futuro imperfecto, aunque estos contenidos no corresponden al nivel A2. Sin embargo, cuando hablamos de la categoría del verbo, el manual *Chicos Chicas 2* corresponde en la mayor medida a los criterios establecidos, y el manual *Avance 2* en la menor.

Hablando objetivamente y observando todas las categorías, el manual *Chicos Chicas 2* corresponde en la mayor medida a los criterios objetivos, que hemos establecido para el nivel A2. El manual que corresponde en el menor grado a los criterios, es el manual *Avance 2*. Sin embargo, el manual que a nosotros nos parece el más interesante, es el manual *Club Prisma A2*. Primero, porque los temas presentados en el manual son interesantes y apropiados para los destinatarios, a los que se dirigen. Segundo, porque el libro y el cuaderno de ejercicios contienen más ejercicios, que, por ejemplo, el manual *Chicos Chicas 2*. Tercero, porque los contenidos gramaticales están graduados y distribuidos mejor, que en otros dos manuales.

5. Conclusión

La integración de las lenguas extranjeras modernas en la enseñanza empezó en el siglo XV, junto con las publicaciones de las primeras gramáticas de las lenguas romances. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras se centraban principalmente en las lenguas clásicas. Eso significaba la posición central de la gramática, así como la enseñanza repetitiva y memorística.

La gramática mantuvo la posición central en la enseñanza de L2 en el método tradicional, que apareció a finales del siglo XVIII. En el siglo XX, con la aparición del método directo, surgieron tendencias de cambiar la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, que se basaban en introducir la lengua meta en vez de usar la lengua materna de los alumnos. Poco a poco, la actitud hacia la gramática cambiaba. Se introdujo la enseñanza inductiva de la gramática y se trataba de evitar la memorización de las reglas gramaticales. Con la aparición del método situacional cambió también la actitud sobre el papel del alumno: él obtiene el papel activo interactuando con sus compañeros de la clase, aunque todavía no toma decisiones relacionadas con su propio aprendizaje. En el enfoque natural cambian no solo el papel de la gramática y del alumno, sino el papel del profesor también: la gramática llega a ser un medio para lograr los objetivos comunicativos, el alumno participa en la toma de las decisiones relacionadas con su propio aprendizaje y el profesor cumple el papel del motivador y facilitador del proceso.

Para la enseñanza contemporánea de las lenguas extranjeras el método más importante es el enfoque comunicativo, en el que el alumno cumple el papel central como el protagonista de la clase, y cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se define como la capacidad de una persona para comportarse eficaz y adecuadamente en una lengua extranjera, respetando sus reglas gramaticales, léxicas, fonéticas y semánticas. La (sub)competencia gramatical forma una parte importante de la competencia comunicativa. Ella consiste en el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y en la capacidad de utilizar esas reglas en diferentes situaciones comunicativas. La razón por la que la gramática siempre ha tenido un papel importante en la enseñanza de las lenguas es el hecho de que los alumnos aprenden el funcionamiento de la lengua en general tras aprender las reglas de la gramática.

Teniendo en cuenta el papel que desempeña la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, quisimos ver cuánta atención se le presta en los materiales didácticos. El objetivo final de nuestro trabajo fue analizar, con la ayuda de los

criterios objetivos establecidos a base de las propuestas del PCIC, los contenidos gramaticales en tres manuales de ELE en un nivel A2, dirigidos a destinatarios de diferente edad: *Chicos Chicas 2*, *Club Prisma A2* y *Avance 2*.

El objetivo del análisis fue establecer cuál de los tres manuales corresponde en el mayor grado a los criterios fijados, o sea al nivel A2. En todos los tres manuales hemos encarado los mismos problemas: por un lado, todos prestan mucha atención a la categoría del verbo, especialmente a los tiempos verbales del pasado, pero, por otro lado, no prestan casi ninguna atención a la categoría del sustantivo. Eso puede resultar problemático tanto para los alumnos como para el profesor, porque, hablando desde la experiencia, los estudiantes tratando de alcanzar el nivel A2 en ELE todavía a veces tienen problemas con concordancia entre el artículo, el sustantivo y el adjetivo.

Después de un análisis detallado, hemos concluido que el manual *Chicos Chicas 2* corresponde en el mayor grado a los criterios objetivos que hemos fijado, usando las propuestas del PCIC (2006). Sin embargo, se deben también mencionar dos componentes importantes, a los que no se les presta suficiente atención en los manuales: la gradación de los contenidos gramaticales y la cantidad de los ejercicios que acompañan ciertas unidades gramaticales. El manual que logró incluir estos dos elementos en el mayor grado fue el manual *Club Prisma A2*, por lo cual nos parece el más interesante de los tres manuales elegidos y analizados.

Escribiendo esta tesina e investigando los manuales de español como lengua extranjera hemos aprendido mucho. Esperamos que los saberes teóricos, obtenidos mientras escribir este trabajo, nos ayuden a contemplar el proceso de enseñanza, organizarlo mejor y adaptarlo a las necesidades de nuestros futuros alumnos. Deseamos que también sea útil para el resto del futuro profesorado del español.

6. Bibliografía

Bagarić, V., Djigunović, J. (2007), “Definiranje komunikacijske kompetencije”, *Metodika*, vol. 8, 84 – 93

Cadierno, T. (2010), “La enseñanza y el aprendizaje de la gramática en el español como segunda lengua”, *MarcoELE, revista de didáctica español como lengua extranjera*, núm.10, 1 - 18

Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio (2011), *Los métodos de enseñanza de segundas lenguas (primera parte)*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura

Centro virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE* [fecha de consulta 16 julio 2013]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Chastain, K. (1988), *Developing second-language skills, Theory and practice*. Orlando: HBJ, 66 - 111

Cochran, A. (1958), *Modern methods of teaching English as a foreign language: A guide to modern materials with particular reference to the Far East*. Washington: Educational Services, 16 - 24

Fernández, S. (2003), *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Editorial Edinumen

Freitas, L. (2004), “Metodologías de enseñanza de lengua extranjera”. *Quaderns digitals*. [fecha de consulta 17 julio 2013]. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=361&articuloSeccion_id=4919

Gabrielsson, S. (2011), *Métodos de enseñar gramática española como lengua extranjera: Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Lund: Lunds Universitet

García, M. *et al* (1994), “El enfoque por tareas en la enseñanza/ aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 71 - 78

Gómez Torrego, L. (2002), *Gramática didáctica del español*. Madrid: EDICIONES SM, 13 - 29

Granić, J. (2002), "Sociolingvistička dimenzija komunikacijske kompetencije u višejezičnoj sredini". En Kovačević, M. y Pavličević-Franić, D. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* (2001-2003). Spektar. Zagreb: Slap, vol. 7, 78 - 87

Harding, D.H. (1970), *The new pattern of language teaching*. London: Longman group LTD, 3 - 60

Loureiro, V. J. (2011), *La enseñanza de la competencia gramatical en ELE*. Rio de Janeiro: Universidade de Filho

Mato, N. (2011), "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6, 9 – 23

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MCED y Grupo ANAYA, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. [fecha de consulta 13 septiembre 2013]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ordóñez, S. (2008), *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Real Academia Española

Plan curricular de Instituto Cervantes (2006), *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [fecha de consulta 15 febrero 2014]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm

Rivers, W. M. (1972), *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press, 14 - 55

Sáez, F. T. et al (2010), "Fundamentos de enseñanza de la lengua y bilingüismo", *LinguaRed*, 16 – 27

Sánchez, M. A. (2009), "Historia de metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo*, núm. 5, 54 – 70

Sánchez, M.A. (2010), “Apuntes a la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática”, *Tejuelo*, núm. 8, 59 – 76

Sarmiento, R., Sánchez, A. (2005), *Gramática básica del español*. Madrid: SGEL, 315 - 317

Sierra, F. C. (1997), “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”, *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, núm. 9, 56 - 78

Troitiño, S. (2008), *La gramática en el aula: Estatus y construcción de la competencia comunicativa*. Barcelona: Editorial Difusión

Ur, P. (2009), *A course in language teaching, Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 30 - 35

MANUALES

Bueso, I. et al (2008), *Club Prisma A2*. Madrid: Editorial Edinumen

Moreno, C. et al (2006), *Avance básico intermedio*. Madrid: SGEL

Palomino, M. A. (2003), *Chicos Chicas 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía

